

**A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA VIDA DOS
ALUNOS DO 2.º CICLO: ENVOLVÊNCIA
EMOCIONAL E AFETIVA EM CONTEXTO DE
APRENDIZAGEM**

Pedro Miguel Mota Ramos da Silva

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino
Básico**

Setembro 2016

**A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA VIDA DOS
ALUNOS DO 2.º CICLO: ENVOLVÊNCIA
EMOCIONAL E AFETIVA EM CONTEXTO DE
APRENDIZAGEM**

Pedro Miguel Mota Ramos da Silva

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino
Básico**

Setembro 2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Professor João Pedro Lopes Reigado, Professor Auxiliar convidado da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

DECLARAÇÃO

Declaro que este Relatório de Estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes citadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato

Lisboa, de de 2015

Declaro que este Relatório de Estágio se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas:

O orientador

Lisboa, de de 2015

É com o coração que se vê corretamente; o essencial é invisível aos olhos.

Antoine de Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe

Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire.

William Butler Yeats

“...No more baton. Now it’s about you, the player, telling the story...”

Itay Talgam (2009 Ted Talks, “Lead Like The Great Conductors”)

Às Nossas Crianças.

Possam elas, na sua incomensurável sabedoria, encontrar o rumo que nos liberte e redima.

Agradecimentos

Aos Pais, primeiros professores. A todos os que abraçam esta missão imensa do Amor.

Aos meus.

Ao Professor cooperante, pela parceria, cumplicidade, e exemplo de bem fazer.

À Direção da Escola pela oportunidade e condições concedidas
para a realização desta PES, em parceria com a FCSH;

Aos Professores colaboradores mencionados neste relatório
pela disponibilidade, abertura e partilha de conhecimentos;

À Professora Helena Rodrigues, pela humanidade, sensibilidade, e singular capacidade de
fazer-nos sentir pessoas especiais;

Ao Professor João Reigado, pelo apoio constante e partilha sempre estimulante de
experiências, fontes, recursos e ensinamentos;

Ao Professor João Nogueira, pelo incentivo final, compreensão, apoio académico,
e ainda por algumas boas teorias, que se revelaram melhores que certas boas práticas;

Ao Diogo Carvalho, pela preciosa cooperação e profícuo trabalho produzido nesta PES,
com um abraço de reconhecimento e amizade;

Aos restantes colegas, Ana Teresa Araújo, Ana Cristina Moita, Fernando Silva, Gonçalo
Prazeres, Marina Pereira e Paula Pereira, pela camaradagem e salutar espírito de grupo;

Às professoras, educadoras, auxiliares, colaboradores, diretores e administradores
nas escolas e instituições de ensino onde estou e por onde passei, que de alguma forma
contribuíram e ajudam a fazer crescer esta semente do amor pelo ensino da Música;

A esses jardineiros extraordinários, os meus Alunos,
por serem afinal os meus melhores professores;

Ao David, que ilumina os meus dias há doze deslumbrados anos...

A ti meu Amor, por seres vento sob as minhas asas, por seres chão sob os meus pés,
por me lembrares todos os dias que há ainda muita estrada para andar,
e um sol por alcançar...

Lista de siglas

FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical

TAM – Teoria da Aprendizagem Musical de E. Gordon

RESUMO

O presente relatório reflete o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico que foi realizado no contexto de uma instituição do ensino particular da grande Lisboa, com paralelismo pedagógico para o ensino básico e secundário. Tem por objetivo essencial a descrição e contextualização das vivências realizadas enquadrando-as numa perspetiva da Educação Musical como um paradigma de desenvolvimento e realização pessoal, social e humana. Pretende ainda contribuir para uma reflexão crítica sobre o estado atual do ensino musical, e para a urgência de definir novas valências e aplicações na Educação pela Música.

O relatório divide-se em quatro capítulos, sendo o primeiro relativo ao enquadramento da Educação Musical, partindo de algumas hipóteses apontadas por investigadores sobre as origens da musicalidade como manifestação comportamental biologicamente inata; ainda neste capítulo, são referidos contributos e modelos educativos que marcaram o séc. XX, e é ainda apresentada uma contextualização da atual estrutura curricular, objetivos e orientações para as disciplinas de música no ensino genérico. No segundo capítulo faz-se uma contextualização da instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES). No terceiro capítulo são descritos processos, situações e vivências desenvolvidas na PES, bem como apresentados alguns pontos de reflexão sobre os mesmos. O quarto capítulo refere-se à participação no estudo de investigação que dá o nome a este relatório “A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo”.

Palavras e conceitos-chave: Educação Musical, vivência musical, emoção, envolvimento afetivo, processo de aprendizagem e aprendizagem para a vida.

ABSTRACT

The present report reflects the work concerning the Supervised Teaching Practice (STP), integral component of the Master in Teaching Musical Education in Elementary Education, which took place in a private scholar institution located in Lisbon with parallel teaching for basic and secondary cycles. It aims essentially to describe and contextualize the experiences produced in a perspective of music as a personal, social and human development model. It also seeks to add a contribution towards a critical examination about the present state of music in general educational system, and to acknowledge the urgent need to find new approaches and applications to educate through music.

The report has four main chapters, being the first on the Musical Education framework, and starting by pointing some investigation given hypothesis about musicality as a biological innate behaviour. Forward on this chapter, some benchmark contributions and educational music models of the twentieth century are presented, followed by a brief analysis of today's music teaching regulations in Portugal, concerning the basic education cycles. The second chapter describes the scholar institution where the STP took place. The third chapter concerns the experiences and processes of the STP, and the fourth is about my involvement in the investigation study "The importance of music in the lives of second cycle students".

Key words and concepts: Music Education, music life, emotion, affective involvement, learning processes, learning for life

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1: Educação Musical	3
1.1- Musicalidade – uma perspetiva evolutiva	3
1.2- Referências metodológicas e principais contributos pedagógicos	5
1.3- Sobre a Estrutura Curricular do Sistema de Ensino	10
1.4- Orientações, Programas e Objetivos	14
1.4-1. 2º Ciclo	15
1.4-2. 3º Ciclo	17
1.4-3. 1º Ciclo	18
Capítulo 2: Contexto da Prática de Ensino Supervisionada	19
2.1- Caracterização do recinto escolar e projeto educativo	19
2.2- Recursos educativos e socioeducativos	20
2.3- Departamentos artísticos	20
2.4- Salas e espaços de música	21
2.5- Formação cívica	22
Capítulo 3: Prática de Ensino Supervisionada	22
3.1- Turma do 5º ano de escolaridade	23
3.1.1 - Aulas Observadas	24
3.2- Turmas do 6º ano de escolaridade	27
3.2.1 - Aulas Observadas	27
3.2.2 - Aulas Lecionadas	29
3.2.2.1 - Questionários <i>Starwars</i> : enquadramento e análise das respostas	33
3.3- Turmas do 3º Ciclo	44
Capítulo 4: Estudo de Investigação	45
Conclusões	46
Referências Bibliográficas	52

Anexos

Anexo 1	ii
Anexo 2	iii
Anexo 3	vii
Anexo 4	x
Anexo 5	xi
Anexo 6	xi
Anexo 7a e 7b	xii
Anexo 8	xiii
Anexo 9	xiv
Anexo 10	xv
Anexo 11	xvi
Anexo 12	xvii
Anexo 13	xviii
Anexo 14	xxxii
Anexo 15	xxxiv
Anexo 16	xxxvi
Anexo 17	xxxvii
Anexo 18	xxxviii
Anexo 19	xli
Anexo 20	xlvi
Anexo 21	xlvi
Anexo 22	xlvi
Anexo 23	xlvii
Anexo 24	xlviii

Introdução

O presente relatório reflete o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) referente ao Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, enquadrado numa perspetiva da educação musical como um paradigma de desenvolvimento e realização pessoal, social e humana.

O processo vivenciado através das observações, práticas, reflexões e discussões produzidas ao longo da PES implicou uma visão da Educação Musical à luz de alguns princípios gerais que sustentam a relevância e o impacto significativo da música na formação e desenvolvimento do ser humano. Sendo hoje uma evidência a implicação e o papel essencial das emoções e sentimentos na construção da consciência e dos processos cognitivos (Damásio, 2010), a música, com todo o seu potencial evocativo e mobilizador das emoções (Juslin & Sloboda, 2001) é um meio privilegiado de ação sobre o desenvolvimento e o funcionamento da mente humana. Com este pressuposto, a importância da integração da música nas vivências quotidianas desde o nascimento e o impacto dessas vivências na formação do cérebro e na capacidade de compreender e processar informação musical (Gordon, 2008) traduzem-se em benefícios comprovados por um corpo de investigação recente que abrangem e incluem múltiplas competências dos domínios cognitivo, emocional, sensorial, motor, psicológico e social (Wan and Schlaug, 2010; Herholz and Zatorre, 2012; cit. por Kraus and Slater, 2015). Estas competências, se desenvolvidas num contexto de enculturação musical desde tenra idade com adequada orientação formal e informal, como preconizado por, entre outros, Edwin Gordon (2008), serão igualmente impactantes numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, já que determinarão uma maior abrangência, transversalidade e autonomia dos processos implicados em qualquer atividade com música, refletidas na forma como compreendemos e processamos informação musical, seja como ouvintes, intérpretes ou improvisadores. A presença e continuidade da dimensão musical na formação, educação e vivências das crianças é, pois, estrutural, não só relativamente à perceção e compreensão do próprio fenómeno musical em si, como também na perspetiva da

aquisição e desenvolvimento de mecanismos e aptidões vantajosos e profícuos em múltiplos domínios de realização pessoal, social e humana.

Considerarei relevante também refletir aqui sobre práticas que integrem a música num contexto de afetividade, inclusão e proximidade na atividade docente, tirando partido da música enquanto comunicação sensorial e emocional, no sentido de construir expectativas positivas reforçadoras do envolvimento dos alunos e das suas competências sociais e afetivas. Lucy Green propõe uma abordagem ao ensino de música centrada em estratégias de aprendizagem onde os alunos desenvolvem práticas informais tendo como referência os músicos populares com que mais se identificam. Referindo que “talvez mais significativos sejam os muitos aspectos da aprendizagem prática dos músicos populares, as atitudes e valores que eles denotam nos processos de aprendizagem – responsabilidade, a auto estima, a alegria, o amor, a paixão pela música e o apreço que demonstram por uma grande variedade de estilos musicais...” (Green, 2000, p. 78), a autora redefine também o papel dos professores que deve ser enquadrado numa atitude de maior abertura e flexibilidade, “no sentido de serem mais activos do que proactivos” (idem, p. 79), dando espaço e autonomia para que os alunos sejam os construtores e protagonistas dos seus próprios saberes e experiências de aprendizagem.

O presente relatório comporta quatro capítulos, sendo o primeiro relativo à Educação Musical, onde é apresentado um enquadramento da musicalidade enquanto comportamento ancestral pré-humano, referindo-se neste âmbito algumas possíveis origens do mesmo; depois assinalam-se alguns contributos e metodologias referenciais do século XX que configuram um novo paradigma do ensino musical, e uma rutura com modelos do passado; segue-se um conjunto de considerações sobre a estrutura curricular do sistema de ensino em Portugal, a partir de uma perspetiva comparada de dois pareceres sobre a proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular do Ensino Básico e Secundário apresentada pelo Ministério da Educação; finalmente apresenta-se uma síntese dos programas, orientações e objetivos gerais para as disciplinas de Música nos três ciclos do Ensino Básico. No segundo capítulo faz-se uma contextualização da instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES). No terceiro capítulo são descritos processos, situações e vivências desenvolvidas na PES, bem como apresentados alguns pontos de reflexão sobre os mesmos. O quarto capítulo refere-se ao

estudo de investigação proposto relatório e orientado pelo Professor João Nogueira que dá o título ao presente relatório, apresentando-se uma síntese reflexiva sobre os ganhos pessoais decorrentes da participação na investigação e da aplicação dos procedimentos no âmbito da mesma.

O percurso realizado ao longo do Mestrado de Ensino em Educação Musical no Ensino Básico e na realização da PES, aprofundaram e reforçaram os princípios e valores que são defendidos neste relatório para o exercício da Docência na área da Música, contribuindo dessa forma para uma visão mais holística e dialética da arte de ensinar, que é também e sobretudo, uma constante aprendizagem para a vida.

Capítulo 1: Educação Musical

1.1. Musicalidade – Uma perspetiva evolutiva

As origens da música, nas suas formas mais rudimentares, serão provavelmente coincidentes com as do próprio homem enquanto espécie ou até anteriores, no sentido em que, como atividade de socialização espontânea e instintiva, a música poderá ter precedido a linguagem e ser um legado dos nossos antepassados pré-humanos.

Em praticamente todas as tradições culturais conhecidas, a música está presente e imiscuída em diversas atividades do quotidiano com maior ou menor impacto social, seja como simples atividade de entretenimento, até aos rituais coletivos particularmente significativos em momentos de transição de vida, como da adolescência para a vida adulta, ou da vida para a morte, mas também na dança, no cortejo sexual ou na interação entre mãe e bebé (canções de embalar, o palrear, etc.), por exemplo.

Há diversas evidências a sustentar a tese defendida por alguns investigadores que consideram a música como uma evolução comportamental adaptativa (Levitin, 2007), tais como o facto de se encontrar presente em todos os povos e culturas nas mais diversas formas e matizes, de permanecer desde o seu aparecimento ao longo de uma duração

temporal biologicamente significativa¹, de envolver estruturas cerebrais especializadas, incluindo sistemas de memória, e de ser similar a alguns comportamentos musicais presentes noutras espécies.

John Sloboda sugere que a música possa ter desempenhado uma função social na sua origem, uma vez que nas sociedades não letradas podemos encontrar um repositório de canções e poemas organizados ritmicamente (Sloboda cit. por Morley, 2003, p. 29-30) que pode ser entendido como uma *estrutura mnemónica*² para os conhecimentos e tradições de uma comunidade, facilitando assim a memorização e a transmissão oral, e constituindo-se também como um meio de expressão da estrutura das relações sociais, reforçando um sentido de identidade e pertença ao grupo (idem, p. 189).

Ellen Dissanayake propõe uma visão da música humana como uma derivação da *musicalidade comunicativa*³, expressão formulada por Malloch e Trevarthen para designar o conjunto de interações que ocorre de forma universal entre mães e bebés praticamente desde o seu nascimento, e compreende toda a comunicação oral, facial e cinésica desenvolvida de forma integrada de modo a coordenar o seu comportamento e estados emocionais e a criar um vínculo afetivo (Dissanayake, 2009, p. 22). Incluindo nestas interações comportamentos que partilham características conotadas com o discurso musical, tais como a organização em motivos ou frases a tempo e ao longo do tempo, contornos vocais melódicos, vocalizações e movimentos corporais rítmicos, contrastes dinâmicos expressivos e variações no espaço (cima/baixo, grande/pequeno) e no tempo (rápido/lento, longo/curto) além de pausas ou silêncios entre frases, a autora salienta a sua relevância adaptativa para a sobrevivência do bebé e êxito reprodutivo da progenitora. Steven Mithen (cit. por Dissanayake, 2009, p. 24) partilha esta perspetiva sugerindo que o desenvolvimento das interações entre mães e bebés originou competências posteriormente usadas no canto coletivo e na dança nas primeiras sociedades humanas. Assim, os elementos ou operações da *musicalidade comunicativa* desenvolvidos a partir da simplificação, repetição, exagero e elaboração de expressões vocais, visuais e cinésias envolvidas na interação entre mães ancestrais e bebés

¹ Segundo Levitin, um dos primeiros artefactos humanos encontrados na Eslovénia é uma flauta de osso com cerca de 50 mil anos, feita a partir do fémur de uma espécie de urso europeu atualmente extinta (Levitin, 2007, p. 262).

² *Mnemonic framework* no original.

³ *Communicative musicality* no original.

constituíam a origem e o enquadramento das capacidades que potenciaram a produção e elaboração musical desenvolvida posteriormente pela espécie humana. Relativamente às implicações desta hipótese, Dissanayake (2009) refere que:

“This view of human music as rooted in communicative musicality helps us to appreciate music's emotional and transformative power in human experience and to understand its antiquity and unique importance in our species” (p. 27).

Mesmo considerando que os mecanismos envolvidos na perceção e produção musical possam ter diferentes origens, partilhar componentes estruturais com outros sistemas como a linguagem ou a comunicação oral, e ter derivado de diferentes funções com valor adaptativo do ponto de vista da seleção natural, como a relação mãe-bebé, a seleção de parceiro sexual, ou a coesão social em grupo (Fitch, 2006), parece incontornável reconhecer, face ao cruzamento de dados de numerosos estudos provenientes de diversas áreas, que a musicalidade é biologicamente inata ao ser humano. Como tal, a educação musical afigura-se como meio essencial no sentido de potenciar, enquadrar, e mobilizar um conjunto de competências que permitam aos indivíduos desde a pré-infância não apenas a possibilidade de se expressarem e responderem musicalmente, mas a de desenvolverem e realizarem plenamente a sua própria natureza humana.

1.2. Referências metodológicas e principais contributos pedagógicos

Pelo impacto e influência que tiveram na forma de pensar e conceber a educação musical a partir da 1ª metade do séc. XX, produzindo modelos e métodos de ensino-aprendizagem que abrem novas perspetivas e marcam uma clara viragem relativamente às práticas de ensino que vigoravam até então, importa referir alguns nomes e contributos referenciais.

- Emile Jacques Dalcroze (1865 – 1950)

Terá sido um dos primeiros pedagogos musicais da primeira metade do século XX a propor um sistema de ensino aberto e acessível a todos, contrariando a tendência dos finais do século XIX para uma formação musical apenas destinada às elites ou a um pequeno número de predestinados que evidenciavam claras aptidões musicais. Baseou o

seu método designado por *Euritmia*⁴ numa prática musical centrada no movimento corporal, associada ao desenvolvimento auditivo e à improvisação, que facilitavam e reforçavam a compreensão dos conceitos musicais, incrementando também a consciência física e motora. Assim, em Dalcroze a experiência sensorial precede a elaboração intelectual, tal como a prática deve sempre anteceder e enquadrar a teoria, pressupostos que se opunham aos paradigmas de ensino da sua época.

Implicada nesta metodologia de ensino está uma abordagem pedagógica que preconiza o desenvolvimento natural da criança e também a adaptação do currículo ao indivíduo, assim como um processo de aprendizagem articulado na progressão sequencial de instruções e centrado na experiência sensorial direta.

- Zóltan Kodály (1882 – 1967)

O canto e a exploração da voz como instrumento primordial e o mais adequado para iniciar a aprendizagem musical constituem o principal fundamento da sua abordagem, funcionando como ponto de partida para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita musicais, audição interna, movimento rítmico e percepção auditiva. Valorizou igualmente as canções folclóricas da cultura de origem da criança, que no seu caso, se referem ao repertório tradicional húngaro. Tendo compilado um largo conjunto destas canções com Béla Bartók e sistematizado a partir deste um “vocabulário” essencial para uma educação musical enraizada no canto popular que preserva as tradições musicais e linguísticas do seu país, contribui também para o fortalecimento e consolidação de uma identidade e matriz culturais a nível nacional. Outro dos objetivos centrais era trazer a música para o quotidiano das pessoas, torna-la acessível e compreensível para que todos pudessem usufruir e beneficiar dos seus efeitos. Considerando que a compreensão de música se adquire através de uma alfabetização musical que se traduz na capacidade de ouvir e reconhecer os sons internamente, Kodály compara e aproxima a linguagem musical à linguagem falada, destacando a sua singularidade como idioma e meio de expressão.

A utilização do solfejo relativo com o sistema de dó móvel associado à prática gestual do manossolfa, que consiste em fazer corresponder a cada nota musical um gesto

⁴ *Eurhythmics* no original

manual, integrando referências visuais e motoras com a percepção auditiva dos sons musicais, constituem recursos importantes para o desenvolvimento da audição interna.

Kodály enfatiza o papel dos professores de música, que devem ser músicos educadores com sólidas competências musicais e performativas, constituindo referências de elevado desempenho musical e qualidade interpretativa, e acentua também que os processos de aprendizagem devem ser conduzidos e vivenciados com entusiasmo, gosto e satisfação.

- Edgar Willems (1890 – 1978)

O desenvolvimento da linguagem musical assemelha-se ao da linguagem materna. A voz e o movimento são recursos essenciais, associados a uma visão naturalista do fenómeno musical, em que a natureza e os princípios da vida são valorizados nos processos de vivência e aprendizagem musical. A sua metodologia compreende um conjunto de objetivos de diferentes domínios, não apenas musicais.

Objetivos musicais: despertar um vínculo afetivo com a música, como linguagem, mas também como arte e ciência, bem como o desenvolvimento do ouvido musical e sentido rítmico, precedendo a prática do solfejo e instrumental;

Objetivos humanos: envolver todas as capacidades sensoriomotoras, afetivas e mentais, fortalecendo-as e harmonizando-as entre si;

Objetivos sociais: tornar-se acessível todos, independentemente das aptidões de cada indivíduo, idade ou origem, envolvendo e mobilizando as comunidades nos processos de educação musical;

A metodologia Willems respeita as diferentes etapas do desenvolvimento psicológico da criança estruturando-se em quatro fases que envolvem diferentes práticas musicais progressivamente mais elaboradas e complexas, avançando do concreto para o abstrato.

- Carl Orff (1895 – 1982)

À semelhança de Kodály e Willems, também a voz assume grande relevância como primeiro instrumento musical. O movimento/dança, a linguagem/fala, e a música fundem-se no conceito de *música elementar*, como expressão de uma linguagem integrada que é vivenciada através do corpo, do canto e dos instrumentos musicais. A

música elementar abrange assim um amplo domínio acessível a todos que potencia e promove o desenvolvimento de competências artísticas, criativas, emocionais, sociais e cognitivas, através das expressões vocal, corporal e instrumental. Neste domínio, a participação ativa e a promoção de vivências num contexto de experimentação, improvisação e criação têm por objetivo, não a apresentação artística ou exibição pública, mas sim o desenvolvimento harmonioso do ser humano como um todo.

Tratando-se essencialmente de uma abordagem prática que se materializa nos processos de ensino-aprendizagem vivenciados na participação ativa nas atividades desenvolvidas, a pedagogia Orff compreende alguns princípios gerais e pressupostos teóricos que podem resumir-se nos seguintes:

- A experimentação, improvisação e criação propiciam o autoconhecimento e desenvolvimento das aptidões e capacidades do indivíduo, permitindo-lhe evoluir em relação a si mesmo, à qualidade das suas relações com os seus pares e à construção da sua personalidade; a experimentação envolve um leque de ações onde estão implicados aspetos físicos, sensoriais, intelectuais e sociais;
- A integração de diferentes formas de arte/expressão desenvolvidas em grupo ou com os pares proporcionam um ambiente afetivo de grande relevância para o ensino/aprendizagem, uma vez que são trabalhados múltiplos aspetos da personalidade (do pessoal ao social) de forma integral e integrada – a dimensão social é assim muito valorizada;
- Música, linguagem e movimento constituem-se como campos inseparáveis na realização de atividades que envolvem o canto, a fala, a dança e o jogo, favorecendo a motivação, a compreensão e a expressão, e potenciando a vivência de sentimentos e emoções;
- A utilização do *ostinato* (padrão rítmico, falado, cantado ou percutido, que é repetido ciclicamente) funcionando como base e recurso para dar forma à improvisação – dimensão essencial da aprendizagem;
- O corpo humano assume especial relevância como fonte sonora e principal meio de expressão musical, sendo a voz o primeiro e mais natural instrumento musical; neste contexto, o canto é entendido como uma forma de desenvolvimento natural da própria linguagem falada, que

constitui por si só um eixo fundamental da pedagogia Orff – seja na dimensão rítmica (trabalhada em rimas, lengalengas, onomatopeias, etc.), seja na dimensão expressiva (poesia, narrativas, adivinhas, etc.);

- A criação e utilização de um conjunto instrumental Orff, constituído por instrumentos de percussão de altura definida e indefinida, a que pode juntar-se a flauta de bisel, é um recurso de enormes possibilidades de desenvolvimento técnico-musical, acessível desde o início da aprendizagem formal, mesmo para crianças em idade pré-escolar, que permite a composição e interpretação de arranjos instrumentais adaptáveis a diferentes níveis de aprendizagem, integrando ritmo, melodia e harmonia;

Importa salientar alguns aspetos comuns a estes pedagogos e suas metodologias, que influenciam e estão implicadas noutras abordagens posteriores, reforçando a sua validade:

- A visão da educação musical como domínio de conhecimento universalmente acessível;
- A importância de uma sensibilização e aprendizagem musical precoce no desenvolvimento da criança:
- A prática como base de aprendizagem antecedendo e enquadrando a teorização, assente num processo que progride do concreto para o abstrato;
- A ênfase dos processos de aprendizagem centrados no aluno por oposição aos fundamentos de ensino centrados no professor, isto é, o conhecimento e entendimento de como se aprende é essencial e preponderante relativamente ao que e como se ensina.

- Edwin E. Gordon (1927 – 2016)

Entre diversos outros contributos importantes da 2ª metade do séc. XX, destaca-se como uma das grande referências da pedagogia musical. Passou grande parte da sua vida profissional a desenvolver e ensinar a Teoria de Aprendizagem Musical (TAM), que mais que uma metodologia, explica a forma como se aprende música, nomeadamente

através do desenvolvimento de competências de audição, que define como um processo mental que resulta na atribuição de significado musical aos sons na sua ausência física, e que envolve não apenas a percepção auditiva mas também a memória e outros processos cognitivos similares aos da linguagem falada. A TAM assenta no mesmo conjunto de pressupostos anteriormente sintetizados para as metodologias enunciadas, mas vai ainda mais longe ao apontar um período crítico logo na primeira infância, entre o nascimento e os dois anos de idade, para o desenvolvimento pleno destas competências, e identificando ainda seis estados de audição que atuam numa complexa interação de sequência e atividade mental circular (Gordon, 2008).

1.3. Sobre a Estrutura Curricular do Sistema de Ensino

A situação da educação musical no ensino genérico em Portugal tem-se debatido nas últimas décadas com um estatuto que pode ser considerado como o do “parente pobre” no que diz respeito à reduzida importância que lhe é atribuída na estrutura curricular do ensino básico (ou inexistente, na do secundário). Para além dos documentos oficiais de referência que definem os programas e as orientações curriculares datarem já de 1991 (para o 2º ciclo), 2001 (para o 3º ciclo) e 2006 (para o 1º ciclo), não há verdadeiramente uma visão estratégica e fundamentada para o enquadramento da educação musical no ensino genérico, apoiada por um corpo de investigação transversal a diversas áreas das ciências humanas que avança rapidamente e que constitui já nos dias de hoje um amplo campo de debate para uma possível e talvez a prazo, inevitável remodelação e redefinição do papel da formação musical na vida das pessoas e no seu desenvolvimento pessoal, social e humano. A meu ver, considero que parte deste problema poderá estar relacionado com duas perspetivas condicionadas e limitadoras no que aos professores, educadores e instituições ligadas ao ensino musical dizem respeito:

- O paradigma da música como arte e linguagem definida como um fim em si mesma, reconhecida e valorizada como património cultural da humanidade;
- O entendimento da música como expressão artística, e como tal, enquadrada no domínio da educação artística (ou como subdomínio desta).

Em relação à primeira, a visão da música como válida por si mesma, pese embora que para um músico, um artista ou mesmo um amador de música, e até para toda uma

comunidade musical, esta possa constituir-se como um fundamento de vida, um meio de realização pessoal, até mesmo um sentido transcendental para a existência ou apenas simplesmente como uma compulsão para um sentimento de felicidade momentânea, tal é o seu apelo e impacto emocional como arte e expressão do espírito humano, é um caminho que tem apenas duas vias – a formação de profissionais ou artistas, e a de um público informado que os valorize e reconheça. Esta orientação, prescrita por séculos de história que nos deram um vasto e preciosíssimo legado cultural e um testemunho único da genialidade humana, ignora quer as possíveis origens milenares da musicalidade na génese do pensamento e da linguagem (Levitin, 2007), quer o valor emocional de uma linguagem de afetos que possa ter nutrido o vínculo entre mãe e bebé, sustentando uma proteção parental duradoura que terá sido fundamental para o desenvolvimento da inteligência e da espécie humana (Dissanayake, 2009), quer o poder de coesão social da música, ancestral e culturalmente transversal em momentos de celebração ritual especialmente significativos em comunidade (Fitch, 2006). Ou seja, a visão atual da Educação Musical poderá estar ainda demasiado apegada à história recente, em função dos prodígios que produziu, ignorando toda a sua influência e abrangência na formação e desenvolvimento de estruturas mentais, sensoriais, motoras, emocionais, afetivas e sociais do ser humano.

Relativamente à segunda, o emparelhamento com outras expressões artísticas na educação, se por um lado representa a afirmação do seu contributo e valor enquanto arte representativa, por outro retira-lhe o alcance que as suas especificidades e potencialidades formativas podem desempenhar num enquadramento diferenciado, que leve em linha de conta a sua plasticidade e transversalidade em relação às várias dimensões estruturais onde a sua ação pode intervir, construir e transformar.

Mesmo a própria Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), órgão representativo que visa o aperfeiçoamento e desenvolvimento da Educação Musical, representante em Portugal da *International Society for Music Education* (ISME), no seu parecer sobre a proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular do Ensino Básico e Secundário, apresentada pelo Ministério da Educação em 2011, refere que “irá centrar - se nas questões que considerou relevantes no âmbito da música na educação quer por indicação e referência específica quer por omissão na referida proposta” (APEM, 2016, p. 1), mas mais adiante, sustenta a necessidade de um maior peso da educação artística no

currículo (ponto 8, p.4), alinhando por um emparelhamento da música com outras artes e domínios culturais. No mesmo documento, no separador “A Música no currículo”, refere “a necessidade de uma mobilização de peritos, investigadores, práticos, personalidades do meio musical, entre outros, no sentido da elaboração de novos textos que sensibilizem de novo os decisores políticos para a defesa do ensino artístico e especificamente da música como um fim em si mesmo” (p. 5). A APEM vai mesmo mais longe, e aponta duas perspetivas para a defesa da música no currículo, uma que a valida com justificações extrínsecas e a outra como um fim em si mesma, alinhando por esta última. Embora os argumentos apresentados sejam inquestionáveis, apelando para o “valor da arte como uma das formas de afirmação e composição da condição humana e como tal parte do coração do currículo e da ontologia de qualquer projeto educativo” (Xavier, J.B., cit. por APEM, p.5), “sem esquecer em momento algum que a arte não é um funcionalismo da educação mas sim um dos domínios que justifica a existência de processos educativos” (idem, p.5), falta, a meu ver, uma reflexão que reconheça as potencialidades únicas da música enquanto catalisador de aprendizagens e competências transversais, e nomeadamente numa relação diria intrínseca com os afetos e as emoções, sendo estas determinantes nos processos de desenvolvimento cognitivo (Goleman, 2010). Esta reflexão poderia ser o eixo unificador de ambas as perspetivas, o reconhecimento da música enquanto um fim em si mesma, mas também como meio de transformação e crescimento pessoal, social e humano, com uma vasta paleta de aplicações e implicações numa estrutura curricular pensada desta forma.

Reconhecendo “as problemáticas sociais e os comportamentos disruptivos das crianças e dos jovens” (APEM, 2016, p. 6) como áreas de intervenção educativa em que os programas e projetos de música⁵ adquirem maior relevância e visibilidade pelos resultados que produzem, a APEM dissocia-se desta perspetiva “funcionalista” da Educação Musical, considerando-a extrínseca à valorização da música enquanto arte por mérito próprio, quando talvez fosse mais útil e profícuo para o próprio entendimento e engrandecimento da música enquanto arte o desenvolvimento de uma reflexão aprofundada sobre as razões desta “função quase milagrosa da música nestes ambientes” (idem), contribuindo desta forma para uma perspetiva integradora das várias dimensões

⁵ De que são exemplo entre nós, dos projetos Orquestra Geração e Reinserção pela Arte

em que a música está presente e se diferencia das outras áreas e expressões artísticas. Porque os percursos da Educação Musical são múltiplos e diversos, como dão testemunho os vários modelos e correntes pedagógicas que surgiram ao longo do séc. XX, e que contribuíram decisivamente para esta visão de abrangência, acessibilidade e plasticidade da música que pode e a meu ver, deveria ser, dimensionada e capitalizada na articulação para o “encontro das diversas áreas do saber e a operacionalização da transversalidade do currículo”⁶ (idem) em todos os níveis de ensino.

Sobre a mesma proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular de 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu parecer solicitado pelo Ministério da Educação e publicado em 2012, , menciona o *Quadro de Referência Europeu sobre Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* estabelecido pelo Parlamento e Conselho Europeu em 2006, e “constituído por oito competências interrelacionadas, consideradas de igual importância e potenciadoras de efeitos recíprocos: (1) Comunicação em língua materna; (2) Comunicação em línguas estrangeiras; (3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; (4) Competência digital; (5) Aprender a aprender; (6) Cidadania; (7) Sentido de iniciativa e empreendedorismo; e (8) Consciência cultural e expressão. Além destas, são definidas áreas transversais a todo o referencial, que igualmente se aplicam a qualquer das competências referidas. São estas: pensamento crítico, criatividade, iniciativa, resolução de problemas, avaliação do risco, tomada de decisão e a gestão construtiva de sentimentos.” (CNE, 2016, pp. 130, 131). O CNE refere ainda o apelo do Conselho Europeu aos Estados-Membros para que criem as oportunidades de desenvolvimento destas competências “de forma a que os jovens as tenham adquirido no final da sua educação e formação inicial, a um nível que constitua uma base para a aprendizagem futura e para a vida profissional, e que os adultos as desenvolvam e atualizem ao longo da vida” (idem). Neste sentido, as possibilidades e potenciais ganhos

⁶ Veja-se por exemplo: CALHEIROS, António (2009). Per’Curtir. Revista de Educação Musical, n.º 133, Julho a Dezembro. Lisboa: APEM, pp. 25--29; CIPRIANO, Luís (2009). Projecto Zéthoven. Revista de Educação Musical, n.º 133, Julho a Dezembro. Lisboa: APEM, pp. 43-46; FERREIRA, Sónia, VIEIRA, Maria Helena & RODRIGUES, Helena (2009). O impacto do projecto artístico-formativo Grande Bichofonia. Revista de Educação Musical, n.º 133, Julho a Dezembro. Lisboa: APEM, pp. 5055; MOBILHA, Elsa (2009). BelaBatuke. Educar para os valores. Revista de Educação Musical, n.º 133, Julho a Dezembro

da Educação Musical ponderada como linguagem, ciência, arte, e (porque não?) *pedagogia emocional*, podem assumir particular relevância num quadro referencial de competências para uma aprendizagem ao longo da vida. Para isso é necessário integrar múltiplos dados de investigação e fundamentação científica, tarefa multidisciplinar a que as instituições e comunidades de Educação Musical não podem alhear-se, sob o pretexto de um corporativismo em relação à defesa da música enquanto arte que, sendo nobre por princípio, não realiza o desígnio maior da Educação Musical, a música verdadeiramente para todos e por cada um, e dificilmente será reconhecida de uma forma estável e duradoura pelos decisores políticos para que os seus efeitos se tornem mais claros e inquestionáveis.

Sobre os dados produzidos por investigação recente, refere o mesmo documento que “o desenvolvimento das neurociências cognitivas, área do conhecimento em plena expansão, tem vindo a trazer contributos que podem ter relevância para a organização do currículo escolar” (p.142), reconhecendo a este respeito “a existência de fases de plasticidade especiais para certas aprendizagens ao longo do crescimento do ser humano (e) a importância da socialização e da aprendizagem social” (idem). Neste âmbito, são mencionados os contributos de António e Hanna Damásio, destacando-se a “importância das artes e das humanidades como forma de promover o desenvolvimento sócio-emocional e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo e a tomada de decisões”, bem como a importância fundamental destas áreas curriculares “quer como base do comportamento cívico quer como forma de desenvolver a imaginação e o pensamento intuitivo que levam à criatividade e à inovação” (Damásio, “Brain Art and Education”, 2006)⁷.

1.4. Orientações, Programas e Objetivos

Após a revogação do documento referencial *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001) em 2011, e não tendo sido divulgado até à data deste relatório um documento que estabeleça as metas curriculares para as disciplinas de música, ao contrário do que já se verificou para outras disciplinas e áreas curriculares,

⁷ World Conference on Arts Education “Building creative capacities for the 21st century”, Lisboa, 6-9 de março de 2006

subsistem os documentos orientadores anteriormente referidos para cada nível de ensino, “mas as referências que neles se encontram a conceitos do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais* deixam de ser interpretados à luz do que nele é exposto” (Ministério da Educação e Ciência, 2011).

Se é verdade que a ausência de metas curriculares específicas concede aos professores e às escolas uma maior autonomia na gestão dos processos de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes adequar a cada realidade escolar as estratégias e metodologias que possam revelar-se mais profícuas e eficazes, não deixa de ser muito desanimador que o peso deste encargo seja totalmente colocado do lado e “nos ombros” do professor de Educação Musical, regulado por orientações vagas, desatualizadas, e como já referido, amputadas de uma visão estratégica estruturada e fundamentada para a Educação Musical no ensino genérico. Neste panorama, é imperioso que os professores e as instituições de ensino responsáveis pela sua formação, desenvolvam um trabalho diligente de preparação contínua a diferentes níveis, bem articulado entre instituições e espaços relevantes de intervenção, e sensível a outras áreas de conhecimento que possam contribuir com diferentes ângulos e aplicações, orientando-se assim para a integração das dimensões didáticas, científicas, culturais e pedagógicas numa perspetiva de intervenção adequada aos contextos educativos e realidades sociais atuais, em permanente ebulição e mudança.

1.4.1. 2º Ciclo

Sendo o 2º ciclo o único contemplado com uma disciplina de Educação Musical inserida na matriz curricular na área disciplinar de Educação Artística e Tecnológica, constata-se que os documentos referenciais para a regulação do ensino nesta disciplina são dois volumes que integram o Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º Ciclo, referindo-se o primeiro ao programa propriamente dito e o segundo, como complemento, define o plano de organização do ensino-aprendizagem, publicados em 1991 (há 25 anos!).

Como princípios orientadores, é referido que “a experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens”, sendo “as vivências e os pensamentos musicais dos alunos (...) o ponto de partida”, considerando ainda que “FAZER MÚSICA é a questão mais

importante. Teoria e informação são meios e suportes que, por si só, não levam à compreensão musical. Nunca poderão substituir-se ao envolvimento pessoal dos alunos com a Arte” (Ministério da Educação, 1991a, p.213).

Os Objetivos Gerais são apresentados em três domínios interligados:

- Atitudes e Valores, em que se pretende que o aluno desenvolva um sentido de apreciação e valorização crítica em relação à música que ouve e à sua própria produção musical;

- Capacidades, relacionadas com a aquisição de técnicas de produção musical, com o desenvolvimento da memória auditiva e o domínio dos códigos da linguagem musical;

- Conhecimentos, que englobam a compreensão de conceitos musicais aplicados a diferentes obras, épocas e culturas.

A estrutura curricular é organizada seguindo um modelo em espiral, baseado na Teoria da Estrutura de Jerome Bruner (1960), em que os conceitos de Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma, são desenvolvidos ao longo e em cada um de doze níveis distribuídos pelos dois anos deste ciclo de aprendizagem, seis níveis para cada ano. Cada nível da espiral define uma etapa de aprendizagem que é mais abrangente e complexa relativamente à que a precede, sendo todas as ideias musicais de um nível integráveis e desenvolvíveis no nível seguinte.

O Programa define a Composição, Audição e Interpretação como as três grandes áreas de trabalho, sendo explicitados no Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem alguns exemplos de aplicação de atividades para a articulação adequada dos conteúdos referentes aos vários níveis em cada área de trabalho.

A avaliação é o último bloco apresentado no programa, e desde logo é referida a necessidade de uma reflexão particularizada neste domínio; a tónica é colocada em avaliar o progresso na aprendizagem, de acordo com os princípios orientadores propostos, mais do que “medir, prioritariamente, as potencialidades de diferenciação sensorial (ritmos, alturas, intervalos, acordes) bem como os conhecimentos de ordem (...) teórica” (Ministério da Educação, 1991a, p.227). É também apontada como fundamental a utilização de instrumentos de registo individualizados, e dados alguns exemplos genéricos.

No Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem não é feita qualquer menção à avaliação, nem apontada nenhuma indicação a este respeito que pudesse aplicar-se aos

exemplos dados, o que, considerando as especificidades e dificuldades reconhecidas neste âmbito, se afigura, a meu ver, como uma forte lacuna deste programa. Mais uma vez, até neste domínio particularmente sensível, a responsabilidade é colocada inteiramente do lado do professor.

1.4.2. 3º Ciclo

Não se encontrando acessível até à presente data no sítio da Direção Geral de Educação nenhum documento orientador curricular para o ensino de Música no 3º ciclo, que apenas funciona em regime de oferta de escola, presume-se que o documento *Música – Orientações Curriculares – 3º Ciclo do Ensino Básico* (2001) se encontra revogado. Na ausência de outro documento orientador, cabe aqui fazer algumas referências aos princípios e estrutura de ensino nele apresentados, no sentido de integrar esta informação com a reflexão desenvolvida ao longo das aulas do 3º ciclo observadas e dadas no âmbito da PES.

“As presentes orientações curriculares, tendo como centro a pessoa do aluno, o pensamento, a sociedade, a cultura e a cidadania, recupera(m) dos anteriores programas de educação musical do ensino básico três grandes domínios estruturadores da aprendizagem técnico-artístico-musical: o interpretar, o compor e o ouvir” (Ministério da Educação, 2001a, p.1), tendo como pressuposto “o som e a música antes dos símbolos e das notações” (idem).

Assim, a construção e o desenvolvimento da literacia musical realiza-se em cinco grandes domínios de aquisição de competências: práticas vocais e instrumentais diferenciadas; composição, arranjo e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais; pensamento e imaginação musical através da capacidade de imaginar e relacionar sons; compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções dos diferentes universos musicais; apreciação e discriminação de diferentes estilos e géneros musicais, de uma forma crítica, fundamentada e contextualizada.

As competências específicas a desenvolver são apresentadas em torno de quatro organizadores:

- Interpretação e comunicação, • Criação e experimentação, • Perceção sonora e musical, e • Culturas musicais nos contextos.

As orientações curriculares encontram-se organizadas em torno de um conjunto de onze módulos que se referem a temáticas de âmbitos diferenciados e de duração variável a desenvolver ao longo de todo o 3.º ciclo, podendo ser trabalhados de forma interligada a partir de uma temática escolhida pelo professor, e que se constituem como:

- Formas e estruturas, • Improvisações, • Melodias e arranjos, • Memórias e tradições, • Música e movimento, • Música e multimédia, • Música e tecnologias, • Músicas do mundo, • Pop e rock, • Sons e sentidos, e • Temas e variações.

Esta estruturação do trabalho no domínio das aprendizagens musicais tem como objetivos gerais:

- O desenvolvimento da prática vocal e instrumental, • a produção e participação em diferentes tipos de espetáculos musicais, • a compreensão e utilização do vocabulário musical e princípios da composição, • a compreensão da música como construção humana, social e cultural e as inter-relações com outras áreas do saber, • o conhecimento do trabalho de músicos e compositores de diferentes culturas musicais, • o desenvolvimento do pensamento crítico que fundamente opiniões, criações e interpretações e • o domínio de conhecimentos para utilização de tecnologias e *software*.

1.4.3. 1º Ciclo

O mais recente documento regulador para o ensino da Música publicado pelo Ministério da Educação, intitulado *Ensino da Música, 1.º Ciclo do ensino básico – Orientações programáticas* (Vasconcelos, 2006) encontra-se revogado, vigorando a 4.ª edição do programa *Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico – 1.º Ciclo*, inserido no documento *Ensino Básico – 1.º Ciclo – Organização Curricular e Programas* (2004).

Como princípios orientadores, são referidos o canto como base da expressão musical, a voz como primeiro instrumento, a utilização de outros instrumentos como prolongamento do corpo e meios de exploração para a produção sonora, o movimento corporal espontâneo ou organizado em danças e jogos de roda para o desenvolvimento de múltiplas capacidades, a experimentação e domínio progressivo do corpo e da voz para o enriquecimento das vivências musicais, bem como a participação em projetos pessoais ou de grupo, a audição ao vivo ou de gravações e o contacto com atividades musicais

regionais, e ainda a constituição de um reportório de canções do património regional e nacional como formas de assimilação e integração de um conjunto significativo de referências culturais.

As propostas de atividades a desenvolver são organizadas em dois blocos, sendo o primeiro constituído por jogos de exploração onde se apresentam a voz, o corpo e os instrumentos como principais recursos a potencializar, e o segundo abrangendo a experimentação, a expressão e criação musical, o desenvolvimento auditivo e a representação do som como complementos às propostas do primeiro bloco, visando o domínio de aspetos essenciais e enriquecimento das vivências musicais das crianças.

Capítulo 2 – Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

A contextualização apresentada omite deliberadamente diversos dados descritivos e identificativos do estabelecimento de ensino e dos membros intervenientes desta comunidade, no sentido de preservar o anonimato destes intervenientes, e no estrito cumprimento das indicações dadas pelo Professor orientador da PES.

2.1. Caracterização do recinto escolar e projeto educativo

O local de realização desta PES refere-se a um estabelecimento de ensino particular de cariz religioso afeto à religião católica situado na área da grande Lisboa que ministra o ensino básico e secundário a uma população de cerca de 2 000 alunos.

Dispondo de amplas infraestruturas preparadas para uma grande diversidade de aplicações e contextos educativos, a instituição conjuga diversos ambientes comunitários (centro juvenil, escola, paróquia) na sua dinâmica de ações e atividades, oferecendo um leque muito diversificado de percursos educativos.

Como proposta educativa, a escola faculta uma formação intelectual e cultural atendendo aos currículos e conteúdos programáticos vigentes, com paralelismo pedagógico para o Ensino Básico e Secundário, e integrada nos princípios e valores cristãos, visando promover o desenvolvimento integral e harmónico da pessoa, tendo em conta as exigências atuais e sempre renovadas da população jovem.

2.2. Recursos educativos e socioeducativos

A escola dispõe de múltiplos espaços adaptados a diversas áreas de atividades, como instalações desportivas, auditórios, estúdios, salas de aula, gabinetes de apoio, biblioteca, centro de imagem, posto clínico, espaços de refeição e serviço de refeitório, piscina, ginásio, entre outros, todos equipados com um amplo leque de recursos tecnológicos recentes e sofisticados.

Todas as salas de aula dispõem de um quadro interativo, com *software* atualizado e adaptado a cada área disciplinar, bem como ligação à internet, permitindo uma enorme diversidade de aplicações.

Ao nível dos espaços exteriores, existem dois pátios amplos, um alocado ao edifício do 1º CEB e o outro agrupando o 2º e 3º ciclos, equipados com várias infraestruturas desportivas, como campos de jogos, pista de atletismo, e outros equipamentos diversos. Estes espaços dispõem ainda de um sistema de sonorização de qualidade profissional, que é essencialmente utilizado para difundir música clássica, claramente audível em todo o recinto exterior, embora a um nível baixo de intensidade acústica.

2.3. Departamentos artísticos

A oferta de disciplinas artísticas está dividida entre dois departamentos curriculares, o de Artes Visuais e o de Artes Performativas, sendo no segundo que se concentram as disciplinas de Expressão Musical, Educação Musical e Música, distribuídas pelos três ciclos do ensino básico.

O coordenador do departamento de Artes Performativas no presente ano letivo foi o Professor cooperante da PES, constituindo-se este facto como uma mais valia, através das reuniões informais e esclarecimento de dúvidas, para a perceção da gestão e articulação das diversas valências artísticas escolares e institucionais, bem como para o enquadramento exemplar da formação artística na estrutura curricular, que é o testemunho mais evidente do peso e valorização atribuídos ao ensino das Artes por esta instituição.

2.4. Salas e espaços de música

Cada CEB tem uma sala de música atribuída, com características físicas diferentes, porém todas adequadas e dimensionadas ao fim a que se destinam. Todas dispõem de quadro interativo, computador, sistema de sonorização e piano digital, para além de cadeiras e mesa do professor.

Ao nível de instrumentos e recursos de produção sonora, está disponível para utilização um amplo elenco de instrumentos acústicos, que incluem diversos tipos de cordofones, kits instrumentais Orff de altura definida e indefinida, instrumentos de percussão tradicionais e étnicos, instrumentos elétricos, conjuntos de *Boomwhackers*, entre outros.

Na sala do 2º CEB, existe também um gravador digital de bolso, e um maior e mais diversificado conjunto instrumental, onde se destacam diversos cordofones, com vários *Ukeleles* sopranos, altos e tenores, uma secção inteiramente alocada aos Xilofones e metalofones diatónicos baixos, altos e sopranos, e uma outra secção onde estão colocados grandes instrumentos de percussão de altura indefinida, como um carrilhão, um gongo de orquestra, congas, entre outros.

A sala do 3º CEB dispõe de vários teclados e pianos digitais, guitarras e baixos elétricos com amplificadores de som e cabos de ligação, uma bateria eletrónica, um *Octapad* programável, microfones para voz, xilofones cromáticos, microfones para voz, instrumentos de percussão diversos, ainda equipamentos de apoio como vários tipos de cabos de ligação, adaptadores, estantes, suportes vários e tripés.

A escola dispõe também de um grande auditório com capacidade para cerca de 300 pessoas, com uma tela de projeção e uma cabine de controlo de som e multimédia, e ainda de uma igreja equipada e preparada para a apresentação de eventos musicais, que são articulados e frequentemente integrados com atividades e cerimónias de cariz religioso.

Há ainda uma escola de música que funciona em regime extracurricular, aberta à frequência de alunos externos, mas cujas instalações são disponibilizadas sempre que necessário para ensaios decorrentes de projetos desenvolvidos nas aulas curriculares. Estas instalações integram 2 auditórios tratados acusticamente, um com capacidade para

cerca de 100 pessoas e outro de dimensões mais reduzidas, várias salas de estudo e estúdios amplamente equipados e tratados acusticamente, além de todo o tipo de instrumentos, onde se incluem pianos acústicos, e outros equipamentos modernos de apoio e produção sonora.

2.5. Formação cívica

Existe um espaço de atividades que se pode enquadrar como formação cívica, embora assuma outra designação dentro do espaço escolar, e que se integra na dimensão ética, moral e religiosa preconizada pela instituição, correspondendo a um tempo letivo semanal.

Cada ciclo de ensino ou ano de escolaridade, no caso do 2º CEB, partilha e frequenta esse tempo semanal, que decorre habitualmente no espaço físico da igreja afeta à instituição. A gestão de cada um desses momentos semanais é da responsabilidade das direções de turma, sendo que a cada uma é atribuída a realização e organização de uma dessas sessões durante o ano letivo.

Estas atividades integram habitualmente performances musicais, teatrais e pontualmente de dança, sendo portanto os professores do departamento de artes performativas, onde se incluem as disciplinas musicais, os principais responsáveis pela conceção e preparação dessas apresentações.

Outro grupo de atividades que cabe aqui enquadrar, pelas razões já mencionadas previamente na contextualização da PES, realiza-se diariamente na abertura do primeiro tempo letivo, constituindo-se como um breve momento de reflexão de cariz religioso.

Capítulo 3 – Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no contexto muito particular de um colégio privado que abrange todos os ciclos dos ensinos básico e secundário, reunindo ainda um conjunto de valências muito amplo e diversificado que proporciona a toda a comunidade educativa e população em geral a possibilidade de frequência de atividades em várias áreas de intervenção educativa – artísticas, desportivas, religiosas, novas

tecnologias, entre outras – constituiu uma experiência muito enriquecedora do ponto de vista da multiplicidade de contextos observados e em que participei, e também na perspectiva de uma educação integral e multifacetada das crianças e jovens preconizada por esta instituição.

A envolvimento de uma dimensão religiosa, com um conjunto intrínseco de valores éticos e morais e uma dinâmica comunitária muito direcionada para a vivência afetiva desses valores, proporcionou um campo de observação particularmente interessante e relevante de experiências de ensino-aprendizagem que apelavam a uma forte componente emocional e consciência social alicerçadas nestes mesmos valores, e que se refletiam não só no contexto das aulas mas em todo o ambiente escolar, nos processos e formas como as pessoas se relacionam e interagem. Esse enquadramento traduzia-se também numa comunidade muito participativa, aberta e disponível ao diálogo, muito sensível na interação permanente entre alunos e professores dentro e fora do âmbito das aulas, mas que também se fez notar no contacto quotidiano com outros membros da comunidade escolar.

Por outro lado, a possibilidade de observação de uma grande pluralidade de contextos formativos e educativos numa mesma instituição, que incluíram aulas de Música para bebés, Expressão Musical no 1.º CEB, Educação Musical no 2.º CEB e Música no 3.º CEB, constituiu uma mais valia extremamente enriquecedora numa perspectiva comparada das abordagens e metodologias praticadas.

3.1. Turma do 5º ano de escolaridade

Foram observadas e acompanhadas ao longo de todo o ano letivo as aulas de Educação Musical da turma do 5º G, dadas por um professor que designarei como Professor colaborador, tendo sido, para além do Professor cooperante, aquele com quem mantive maior contacto e partilha de informações dentro da instituição.

A pronta disponibilidade com que nos recebeu nas suas aulas, a mim e ao Diogo Carvalho, parceiro desta PES, e a delicadeza e subtileza usadas em vários momentos de aula para se referir à nossa presença junto dos seus alunos, sempre de forma positiva e construtiva, atestam a sua sensibilidade e consciência da importância desta parceria e partilha de conhecimentos para a nossa formação e crescimento enquanto profissionais

do ensino. Esta primeira impressão foi sendo reforçada através dos vários momentos de encontro e troca de informações fora do âmbito das aulas, em que pude tomar conhecimento de outros projetos e ações de âmbito musical e formativo em que estive envolvido, e que para além de constituírem motivos de interesse óbvios, me permitiram perceber o seu nível de preparação e o domínio de um abrangente campo de elevadas competências musicais, não apenas instrumentais mas também de composição e produção musical. A gestão das suas aulas fez-se em muitos momentos em torno destas competências e de um destes projetos que referirei adiante, o que certamente enriqueceu a dinâmica, o âmbito e o alcance dos processos de ensino-aprendizagem realizados, aproximando-os dos contextos práticos e reais de composição e produção musical atuais realizados por músicos profissionais, em concordância com a abordagem e metodologias defendidas por Green (2000), e constituindo-se como fatores de grande motivação e interesse para o envolvimento e participação ativa dos alunos.

3.1.1. Aulas observadas

Desde as primeiras aulas observadas, foi bastante clara uma diferenciação marcada no que concerne às metodologias, dinâmicas e gestão de processos de ensino-aprendizagem relativamente às praticadas nas aulas dadas pelo Professor cooperante, o que originou desde logo vários tópicos de reflexão e debate que foram muitas vezes abordados nas nossas reuniões do seminário da PES na FCSH.

Um dos aspetos mais claramente contrastantes estava relacionado com a permissividade e contemporização face a situações de comportamento desadequado dos alunos, o que se refletia num ambiente de aula habitualmente ruidoso e de bastante dispersão, tornando-se por vezes até algo caótico, em que só em situações limite eram assumidas medidas disciplinares, cujo efeito ainda assim, nem sempre se revelou eficaz e capaz de garantir por si só, um ambiente de trabalho mais sereno e propício.

Esta abordagem mais permissiva resultava, do que me foi dado observar ao longo do tempo, da convicção e do foco do professor no poder de envolvimento e reforço positivo dos meios, recursos e estratégias utilizados nas aulas, dinamizados através de um leque de competências de que se destacam:

- A execução exímia ao piano como principal referência, aplicado com elevado grau de independência em diversos contextos (acompanhamento, solos, harmonizações, efeitos, etc.)
- Um excelente domínio da voz e técnica vocal, com um registo de falsete seguro e afinado;
- A composição e arranjo de canções e temas instrumentais de elevada qualidade, que potencializavam as características sonoras dos instrumentos disponíveis e se adequavam ao nível de aprendizagem dos alunos;
- A procura constante por uma diversificação de propostas e abordagens contrastantes com os vários conteúdos trabalhados;
- Uma boa capacidade de improvisação, reagindo a situações inesperadas e integrando propostas e ideias dos alunos.

Desta forma, a condução das aulas era tendencialmente mais centrada no domínio e nas dinâmicas inerentes aos próprios processos musicais apresentados e trabalhados, do que em torno da gestão das rotinas, procedimentos e atitudes a desenvolver em sala de aula. Como implicações, e excluindo uma ou outra situação excecional, os primeiros momentos de apresentação de cada proposta de atividade eram por norma aqueles em que se fazia sentir uma maior dispersão dos alunos, o que obrigava a um esforço suplementar da parte do professor no sentido de procurar prender a atenção dos alunos com motivos e pretextos acessórios relacionados com os conteúdos a trabalhar⁸ que pudessem de algum modo suscitar o seu interesse e reduzir essa maior dispersão inicial; noutros momentos, esse esforço também era forçado pela necessidade de clarificar e tornar perceptíveis os contornos e nuances dos elementos musicais envolvidos, o que frequentemente resultava num grande dispêndio de tempo e energia.

Uma outra estratégia por vezes utilizada pelo professor para procurar controlar a agitação dos alunos era utilizar a voz ou os instrumentos da sala de forma inesperada, o que surtia normalmente o efeito pretendido de redução momentânea de ruído e atenção

⁸ Por exemplo, esses momentos eram frequentemente aproveitados para se dirigir aos alunos em inglês, aproveitando as diretrizes curriculares de prática do ensino bilingue no contexto de outras disciplinas

por parte dos alunos. Esta atitude dos alunos pareceu-me estar mais frequentemente relacionada com a curiosidade e a surpresa, do que com a interpretação de uma chamada de atenção para um comportamento desadequado. No entanto, o professor procurava aproveitar esses momentos de atenção momentânea para se focalizar nalgum aspeto mais apelativo da proposta ou dos conteúdos abordados, o que nalgumas situações potencializava a concentração dos alunos, mas noutras era pretexto para brincadeiras e para uma maior dispersão. Numa dessas situações em que o professor tocou no carrilhão, já algo exasperado com o ruído e dispersão permanentes, e após o silêncio que se seguiu, anunciou que haveria uma avaliação na semana seguinte. Ao contrário do pretendido, a reação dos alunos foi de progressivo desinteresse e alheamento da aula, o que foi revelador sobre a ineficácia da estratégia. Talvez aqui tivesse resultado melhor a opção por uma sequência de ações que evidenciasse as potencialidades do instrumento, em que poderia ter sido pedido a um aluno que o tocasse num enquadramento relacionado com algum conteúdo já trabalhado, com acompanhamento ou improvisação ao piano, por exemplo.

A gestão destes momentos pareceu tornar-se progressivamente mais difícil e exigente, porque por um lado foi-se acentuando algum desgaste que condicionou a flexibilidade e capacidade de persuasão do professor relacionado com a recorrência a este género de atritos, e por outro, foi permitido o emparelhamento que se manteve até ao final do ano letivo de um pequeno grupo de alunos onde pontuavam os casos mais prementes de indisciplina, e que se divertiam criando situações constantes de perturbação e distúrbio nas aulas.

Reconhecendo méritos evidentes na liberdade e autonomia concedidas em prol de vivências musicais mais espontâneas e centradas nas dinâmicas dos próprios processos de criação musical, penso no entanto que talvez pudessem ter sido reduzidos ou minimizados alguns problemas disciplinares se houvessem sido estabelecidos limites e consequências para a sua transgressão desde as primeiras aulas.

Merece especial referência um projeto desenvolvido em vários momentos ao longo do ano, relacionado com uma proposta feita por um editor de um manual de música, que consistia na conceção, produção e gravação de uma canção original a ser interpretada pelos alunos, que seria depois disponibilizada em suporte multimédia e incluiria um videoclip filmado em vários espaços do recinto escolar com a performance

dos alunos. O trabalho desenvolvido foi sempre bem acolhido pelos alunos em todas as etapas de aprendizagem, com muito entusiasmo e interesse. Pese embora alguma dispersão inicial, a partir do momento em que se envolveram mais ativamente na proposta, houve claramente um ganho exponencial quer em termos de progressão na sequência de aprendizagens realizada, quer na perspetiva da qualidade dos resultados obtidos e do alcance e da interligação de conteúdos, permitindo momentos vivenciais de grande riqueza e densidade emocional.

3.2. Turmas do 6º ano de escolaridade

As turmas do 6º D, 6º G e 6º H estavam atribuídas ao Professor cooperante, e representaram aquelas onde foram observadas e dadas um maior número de aulas.

A observação de três turmas do 6º ano com vários tipos de assimetrias e diferentes níveis de literacia musical entre os seus alunos permitiu uma perspetiva comparada relativamente à diferenciação de estratégias, metodologias e algumas abordagens praticadas sobre os mesmos conteúdos, bem como a possibilidade de relacionar as especificidades de cada turma com as dinâmicas e processos implementados para cada bloco de aulas, projetos e espetáculos.

A turma do 6º H, onde foi realizado maior número de observações e aulas dadas em sistema de par pedagógico, foi aquela onde se evidenciaram maiores assimetrias ao nível do domínio da voz, da divisão rítmica, da técnica instrumental, das competências de leitura e discriminação auditiva, e também da compreensão de conceitos.

Entre as 3 turmas observadas, a do 6º H foi também aquela onde os resultados globais foram menos conseguidos, e em que menos se fez notar o envolvimento e a participação ativa no trabalho desenvolvido.

3.2.1. Aulas observadas

A dinâmica das aulas observadas e o ambiente e rotinas de aprendizagem, pese embora algumas diferenças e especificidades entre cada turma, foram sempre muito controladas pelo professor na perspetiva da gestão disciplinar e das atitudes em sala de aula. O professor tomava ações imediatas sempre que se manifestava algum

comportamento considerado desadequado ou que perturbasse o ritmo da aula, o que assegurava uma baixa dispersão dos alunos e um ambiente de trabalho geralmente calmo e tranquilo, permitindo rentabilizar o tempo de aula e realizar as atividades planejadas dentro dos *timings* previstos.

Esta forma de atuar do professor, exercendo um controle e monitorização permanentes sobre o espaço de ação em aula, foi estabelecendo limites, normas e rotinas de trabalho que se revelaram eficazes em relação quer às expectativas dos alunos sobre a forma como deveriam atuar em ambiente de aula, quer à gestão sequencial das várias etapas dos processos de ensino-aprendizagem.

A título de exemplo sobre a forma como o professor geria potenciais situações de conflito, refiro um episódio ilustrativo num dos momentos de avaliação de flauta: houve uma aluna que ao ser chamada para a realização do teste individual ficou visivelmente perturbada começando a chorar, e perante a pergunta colocada pelo professor sobre a razão da sua reação, respondeu com dificuldade não ter tido tempo para estudar e preparar-se; o professor dirigiu então a atenção para a turma, dando espaço e tirando o foco da aluna para que ela se acalmasse, e referindo a necessidade de garantir condições iguais a todos para a realização do teste, mencionando ter dado mais de uma semana para os alunos se prepararem, além das aulas em que a peça foi estudada. Perante a incapacidade da aluna em acalmar-se, o professor permitiu que fosse a última a realizar o teste, sugerindo que estudasse as dedilhações em silêncio durante o teste dos colegas. Esta situação despertou a solidariedade da colega sentada ao lado da aluna que prontamente se disponibilizou para a ajudar, dando-lhe indicações e exemplificando onde colocar os dedos. A aluna em questão acabou por superar as próprias dificuldades e receios tendo um desempenho razoável na execução pedida, e reagindo com um sorriso de satisfação quando o professor mencionou a nota atribuída. Assim, uma situação potencialmente desestabilizadora que poderia ter ficado mal resolvida com consequências indesejadas quer para a aluna quer para o ambiente de sala de aula, teve do professor uma resposta rápida perante o problema ocorrido, minimizando os “estragos” e reforçando a autoestima da aluna. Por outro lado, o apoio da colega, permitido pelo professor, gerou um sentimento de empatia geral refletido no total silêncio e atenção da turma durante o teste final, que pode ser perspetivado como revelador de um estreitamento de laços entre pares e potenciando o desenvolvimento de

um sentimento de partilha e cooperação sentido como benéfico para o ambiente de aprendizagem. Neste contexto, e noutros onde se observaram situações e reações similares, destacam-se a flexibilidade e abertura do professor ao permitir a alteração à ordem de chamada, mas também a sua firmeza e serenidade na decisão de manter as condições de realização do teste no momento previsto, configurando um equilíbrio na gestão em sala de aula que na situação enunciada, resultou de forma muito assertiva e eficaz.

3.2.2. Aulas lecionadas

As aulas lecionadas distribuíram-se por 3 blocos cujas temáticas, por ordem cronológica da sua realização, foram respetivamente:

- Cantata BWV 147 — *Jesus alegria dos homens*, de J. S. Bach;
- Música no cinema – *Star Wars*;
- *Viagem por Portugal* – Espetáculo Musical.

O primeiro, composto por quatro aulas, decorreu entre os dias 2 e 16 de novembro, no primeiro período letivo; o segundo bloco, composto por seis aulas, teve lugar entre os dias 26 de fevereiro e 14 de março, no segundo período; o terceiro, composto por vinte aulas, entre 22 de abril e 27 de maio, durante o 3º período letivo. Os dois primeiros blocos foram trabalhados na turma do 6º H e o terceiro foi repartido entre as turmas do 6º G e do 6º H.

As aulas foram planificadas e realizadas em par pedagógico, com a presença e apoio do Professor cooperante.

- Cantata de Bach

Neste primeiro bloco de atividades pretendeu-se inserir alguns dos conteúdos previstos do programa anual da disciplina de Educação Musical, relacionados com a simultaneidade de melodias e os intervalos melódicos e harmónicos. O processo e a abordagem metodológica integraram-se numa dinâmica que teve como ponto de partida o enquadramento e referencial teóricos, tendo sido um dos poucos momentos ao longo do ano letivo em que o manual da disciplina foi utilizado como recurso para este fim,

articulando-se progressivamente para o plano prático de ação, que envolveu competências ao nível da leitura musical, da execução instrumental, e da prática musical de conjunto. Além do manual, foram utilizados outros recursos nesta primeira abordagem teórica, como o quadro interativo onde foi projetada uma partitura com um arranjo da peça trabalhada a duas vozes para flauta de bisel (anexo 1) e que serviu como base de trabalho e princípio organizador comum a todas as aulas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, e também o piano, onde foram executados vários exemplos relacionados com os conceitos teóricos abordados.

O trabalho foi-se estruturando progressivamente numa dinâmica de integração cumulativa dos elementos musicais trabalhados, partindo do solfejo das linhas melódicas para flauta, até à integração das performances individuais e em pequeno grupo (três a seis elementos) com o acompanhamento realizado ao piano, e culminando com uma performance final da obra em grande grupo, com o suporte instrumental de um ficheiro áudio com um arranjo orquestral gravado.

Sobre a organização do trabalho em grupos aqui realizada, importa referir e descrever um pouco mais detalhadamente o processo utilizado, quer pelos bons resultados obtidos, quer por ter sido uma estratégia que foi depois replicada noutros contextos de atividade.

1. Foram formados 6 grupos de 5 alunos, nomeados de A a F, tendo sido atribuído um número de 1 a 5 a cada aluno dentro de cada grupo; aos grupos A, B e C foi atribuída a melodia da 1ª voz, e aos grupos D, E, e F a melodia da 2ª voz; os grupos distribuíram-se livremente pela sala e estudaram cada um a sua parte;

2. Foi realizada uma apresentação de cada grupo à turma, com as melodias tocadas alternadamente: ao grupo A com a 1ª melodia seguiu-se o grupo D com a segunda, depois o B novamente com a primeira, e assim sucessivamente até todos se apresentarem;

3. Numa 2ª etapa, foram formados 5 grupos (A a E) de 6 elementos, formados da seguinte forma: o grupo A integrou todos os alunos identificados com o número 1 na formação anterior, o grupo B recebeu todos os alunos identificados com o número 2, e assim sucessivamente, até à formação do grupo E com os alunos anteriormente identificados com o número 6; desta forma, assegurou-se

que em cada grupo, houvesse 3 elementos que trabalharam a voz da 1ª melodia, e outros 3 que estudaram a voz da 2ª melodia; os grupos assim formados passaram a estudar agora as duas melodias em simultâneo;

4. Foi realizada uma apresentação de cada grupo à turma, com as melodias tocadas em simultâneo.

Foi ainda realizada uma contextualização com uma pequena apresentação do compositor J.S. Bach, fazendo referência a alguns dados biográficos, e uma audição de uma interpretação de coro e orquestra de um trecho desta Cantata, em que foi pedido aos alunos que fechassem os olhos e imaginassem estar numa igreja do séc. XVIII, e só depois foi trabalhada a performance final conjunta.

- Música no cinema – Star Wars

O segundo bloco de aulas lecionadas decorreu de uma planificação partilhada no seminário semanal da PES (anexo 3) e foi desenvolvida em par pedagógico, tendo como proposta uma abordagem à música no cinema em torno da obra do compositor John Williams para a saga Star Wars.

O principal objetivo da introdução desta temática foi o de sensibilizar os alunos para o papel e as aplicações da música no cinema, tendo sido definidos outros mais específicos que configuraram várias etapas neste processo, nomeadamente:

1. Proporcionar uma vivência musical instrumental diversificada, realizada sobre um contexto musical previamente conhecido;
2. Identificar, analisar, e vivenciar as diferenças musicais que caracterizam as duas forças existentes na saga: o lado da luz (o bem) e o lado das trevas (o mal);
3. Juntar instrumentos de naipes diferentes nas orquestrações dos temas propostos;
4. Gravar as performances dos alunos em formato áudio;
5. Utilizar as gravações para sonorizar um pequeno clip de vídeo, editado posteriormente;

6. Visualizar o clip de vídeo e refletir acerca da importância da música no cinema, através de uma conversa informal, e da realização de um pequeno questionário individual.

À semelhança do anterior bloco de aulas lecionadas relativo à *Cantata* de Bach, realizou-se uma contextualização com dados biográficos do compositor, e uma apresentação com imagens dos dois lados da força (anexo 8).

Foram utilizados três temas musicais, A, B e um interlúdio, arranjados da seguinte forma:

- O tema A correspondeu aos primeiros oito compassos da melodia de abertura da obra *Star Wars – Main Theme* (anexo 4), surgindo associada ao lado da luz, em cenas protagonizadas pelos guerreiros *Jedi*;
- O tema B correspondeu à melodia presente nos compassos 8 a 11 da peça *Emperor's theme* (anexo 5), surgindo associada ao lado das trevas, por exemplo, em cenas em que intervêm os lordes *Sith*;
- O interlúdio foi criado conjuntamente pelo par pedagógico e inspirado nas marchas de percussão presentes na obra original (anexo 6).

A apresentação dos temas A e B foi contextualizada com referências dadas em aulas precedentes lecionadas pelo Professor cooperante no âmbito da introdução do modelo da escala diatónica maior, e tendo também em consideração que a escala menor exemplificada no tema B seria abordada posteriormente, tendo sido feita uma primeira exposição nesta abordagem. O tema A surge no modo maior e o tema B no modo menor, utilizando as escalas naturais respetivas (anexo 7). O carácter contrastante dos elementos musicais presentes nos temas utilizados foi acentuado por uma estruturação em forma binária, igualmente abordada nas aulas observadas, aplicada noutros contextos.

Os temas musicais foram apresentados através da visualização de alguns clips de vídeo cuja seleção procurou salientar a associação e relação da música com cada lado da força. Foi ainda apresentado um vídeo para uma das cenas finais de um dos episódios da primeira série⁹ em que é apresentada uma sequência da mesma cena com e sem música.

Foi elaborado um pequeno arranjo instrumental para cada tema, procurando acentuar o carácter contrastante dos motivos musicais. Assim, o tema A foi arranjado para

⁹ O vídeo refere-se ao episódio IV, Scene Throne - <https://www.youtube.com/watch?v=Qzi8HCAB7jA>

flautas, metalofones e xilofone (anexo 9), e o tema B para Boomwhackers (anexo 10), percussão Orff de altura indefinida (anexo 11) e vozes. O interlúdio foi pensado inicialmente como um canone para percussão corporal.

Numa primeira abordagem à prática musical dos temas, optou-se pelo tema A, a principal referência melódica associada ao filme, para potenciar uma maior adesão e envolvimento dos alunos. Deste modo, todos entoaram o tema (solfejo) e tocaram-no na flauta, numa fase prévia à distribuição pelos outros instrumentos do arranjo. A mesma abordagem foi seguida para o tema B, com o solfejo prévio da melodia. No interlúdio, as linhas percussivas foram aprendidas uma a uma, tendo sido depois sobrepostas em algumas combinações, não chegando a ser trabalhada como cânone por imperativos de gestão do tempo.

A forma final do arranjo, e a que foi posteriormente editada em vídeo¹⁰, foi estruturada como variação da forma ternária, com o interlúdio utilizado como separador ou ponte entre os temas principais: tema A – interlúdio – tema B – interlúdio – tema A.

3.2.2.1. Questionários *Starwars* – enquadramento e análise das respostas¹¹

A elaboração de um questionário a preencher pelos alunos como atividade final destas aulas integrou duas perspetivas distintas com objetivos diversos: por um lado, constituir-se como um ponto de partida para a reflexão individual dos alunos sobre o trabalho desenvolvido e a forma como perceberam, interpretaram e assimilaram os conteúdos trabalhados, e por outro, complementar as observações realizadas como mais um instrumento de avaliação e aferição do impacto destas aulas junto da turma.

Nesta segunda perspetiva, interessava-nos perceber se os alunos relacionavam estados emocionais com os conteúdos musicais trabalhados, se essa associação poderia indiciar e induzir um maior envolvimento dos alunos nas atividades, e se esse envolvimento poderia favorecer uma melhor assimilação e compreensão dos conteúdos musicais. Assim, as questões elaboradas reportavam a 3 domínios distintos, direta ou indiretamente relacionados com os objetivos atrás mencionados, a saber:

¹⁰ Clip de vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=f_vPezbhgMk&feature=youtu.be

¹¹ Este questionário foi criado em conjunto com o colega da PES, Diogo Carvalho, tendo sido acordado realizar o enquadramento conjunto e análises de resposta aqui expostos, apresentando os mesmos de forma unificada nos dois relatórios.

1. O impacto emocional (associado aos conteúdos musicais) – questões 4 e 5;
2. O envolvimento nas atividades (aferido através da manifestação das preferências individuais e identificação com um dos lados da “Força”, do reconhecimento de elementos extramusicais associados às temáticas trabalhadas e da consciencialização do papel da música no cinema) – questões 1, 2b, 3, 6 e 9;
3. Os aspetos cognitivos relativos aos processos de aprendizagem (aferidos pela relação com conhecimentos previamente adquiridos e com a autoeficácia dos alunos) – questões 2a, 7 e 8;

Sobre o 1º domínio – impacto emocional – as questões 4 e 5 pretendiam aferir especificamente se os alunos relacionavam emoções com os dois lados da “Força” ao ouvir os temas representativos, e se as nomeavam.

No 2º domínio – envolvimento – a 1ª questão pretendia aferir se os alunos se identificavam ou não à partida com a temática associada aos conteúdos musicais, enquanto a questão 6 incidia sobre a afinidade com um dos lados da Força após o processo de aprendizagem; a questão 2b, servia o propósito de verificar o nível de atenção e perspicácia dos alunos durante a visualização do clip de vídeo (como indicadores do seu envolvimento), através da identificação de elementos visuais na perceção da forma e estrutura musical apresentadas; a questão 3 reportava-se aos elementos sonoros extramusicais (falas dos personagens e efeitos de som), sendo que alguns destes elementos foram intencionalmente alterados no clip de vídeo (troca de vozes entre os personagens, efeitos de som desajustados da ação) para aferir se as alterações eram percebidas e identificadas após a visualização do clip; a questão 9 incidia sobre a consciência da importância da música no cinema, desde a contextualização inicial e após todo o processo de aprendizagem dos conteúdos musicais e da sua associação aos elementos visuais e outros elementos sonoros no clip de vídeo.

Quanto ao 3º domínio – cognição – a questão 2 relacionava um conteúdo anteriormente estudado (forma binária) com os temas musicais trabalhados (A e B) – importa referir que, embora a forma final apresentada no clip derivasse da forma ternária (A, interlúdio, B, interlúdio, A), os alunos não realizaram diretamente a forma ternária do programa (ABA), uma vez que os temas A, B e interlúdio foram trabalhados e gravados separadamente, e a montagem com a apresentação final no clip foi realizada pelos professores; no entanto, a orientação do processo de ensino-aprendizagem implicou uma

relação com a forma binária já trabalhada com os alunos noutras aulas, colocando a tónica na dualidade e contraste entre os temas A e B; no questionário, esta questão não foi bem formulada uma vez que se refere à forma binária como ABA (por lapso), mas a intenção era estabelecer a relação entre as características dos temas principais (A e B) com a forma binária (AB), e reconhecê-la num contexto novo (ABA), sendo que nesse sentido nos parece que o erro posteriormente detetado não compromete a validade das respostas para o objetivo proposto. A questão 7 implicava a capacidade de relacionar conhecimentos prévios com novas aprendizagens, e indiretamente poderia estabelecer-se uma relação com as respostas dadas na questão 1, pois a proximidade ou envolvimento com as temáticas poderia também ser um elemento facilitador das aprendizagens; a questão 8 estava mais relacionada com a autoeficácia e com a perceção dos alunos sobre o seu próprio desempenho.

Respostas

1. 25 alunos identificam-se com a temática (16 lado da luz, 9 lado negro), e 2 não sabem ou não se identificam com nenhuma em especial;
2.
 - a. 17 alunos consideraram reconhecer a forma na banda sonora do clip, enquanto 6 não a reconheceram, 3 responderam desconhecer a forma binária, e 1 não respondeu;
 - b. 16 alunos relacionaram as imagens do clip com a forma musical, enquanto 1 não respondeu (de um universo de 17 possíveis);
3.
 - a. 8 alunos declararam reconhecer elementos sonoros desajustados no clip, enquanto 18 consideram não haver, e 1 não respondeu;
 - b. 7 alunos (de um universo de 8 possíveis) identificaram elementos sonoros desajustados no clip de vídeo, mas nenhum correspondeu aos elementos alterados intencionalmente (falas dos personagens e ruídos das naves), enquanto 1 não respondeu;

4. 26 alunos identificaram uma ou mais emoções, estados emocionais, ou sensações presentes na música conotada com o lado da luz, e 1 não respondeu; as emoções mais referidas foram a alegria (divertimento, diversão) – 13, o entusiasmo (aventura) – 6, e com 3 menções cada, a coragem, a curiosidade, a esperança, a felicidade e a emoção;
5. 26 alunos identificaram uma ou mais emoções, estados emocionais, ou sensações presentes na música conotada com o lado negro, e 1 não respondeu; as emoções mais referidas foram o mal (maldade, malvadez) – 13, o medo – 5, e a insegurança – 4;
6. 22 alunos consideraram que o trabalho desenvolvido os aproximou de um dos lados da força, enquanto 2 declararam que não, e outros 2 afirmam não saber; 1 aluno não respondeu
7. 24 alunos responderam que o conhecimento prévio dos temas musicais os ajudou no desenvolvimento do trabalho (cantar ou tocar), sendo que 17 consideram que ajudou bastante, e 7 que ajudou um pouco, enquanto 3 indicaram que não ajudou nem prejudicou; nenhum aluno considerou que este conhecimento prévio foi prejudicial às atividades desenvolvidas;
8. 6 alunos afirmaram ser capazes de refazer este trabalho sem orientação, enquanto 4 consideraram que não, e 17 declararam não saber;
9. Após a realização deste trabalho, todos os alunos (27) consideraram que a música é importante nos filmes de cinema, sendo que 25 a consideraram muito importante;

Conclusões

1. Uma das conclusões a retirar das respostas dos alunos é a de que a estrutura do trabalho desenvolvido permitia a aproximação ao lado preferido da força. Tal facto foi expresso pela maioria dos alunos (vinte e dois) que responderam à pergunta número seis.
2. No que diz respeito ao sentimento de autoeficácia presente na pergunta número oito, de acordo com as respostas da maioria dos alunos (dezassete) ficou claro que estes não tinham, à data, consciência das suas capacidades, ao assinalarem o item —não sei como resposta.

3. Para concluir importa referir o que os alunos expressaram aquando de uma reflexão conjunta final. Vários alunos referiram que o papel da música no cinema era o de dar emoção às cenas e que o filme não funcionaria sem música. Estas tomadas de consciência da importância da música no cinema não só concretizaram o objetivo traçado para este bloco de atividades como revelaram a verdadeira importância da música no campo das emoções. A qualidade das respostas à pergunta número nove – importante e muito importante – confirmaram esta consciencialização.

O par pedagógico concluiu, após estas e outras reflexões, que o resultado final da atividade foi, de uma forma geral, muito positivo.

- Viagem por Portugal – Espetáculo Musical

O bloco de aulas referente à proposta “Viagem por Portugal” inseriu-se no âmbito do espetáculo final que celebra a conclusão do ano letivo e incluiu a participação do 2º e 3º ciclos de ensino, bem como do secundário, envolvendo toda a comunidade escolar, entre alunos, professores, auxiliares, funcionários, pais e familiares, colaboradores e ainda alguns convidados (ex-alunos e músicos/artistas).

Esta proposta em concreto reportou-se à participação dos alunos do 2º ciclo (com a colaboração dos alunos do secundário da área de audiovisuais) e compreendia uma narrativa musical centrada numa viagem realizada por uma carta que é enviada por um menino ao seu avô com um convite para assistir a um espetáculo onde irá participar. Essa carta, devido a alguns incidentes, irá descrever um percurso inesperado por diversas regiões do nosso país, dando o mote para o itinerário musical que inclui um desfile de 7 temas da música tradicional portuguesa, representativos das regiões de Trás-os-Montes, Beiras, Ribatejo, Estremadura e Algarve, passando ainda pelos arquipélagos dos Açores e Madeira.

Os temas musicais enunciados foram arrançados para a integração de 4 grupos/naipes intervenientes, no que se refere aos alunos do 2º ciclo: Solistas, Coro Pequeno, Coro Grande e Percussões, e ainda de um grupo de flautas de bisel para o momento específico da introdução instrumental ao tema “Ilhas de Bruma”. O suporte instrumental de base foi arrançado para um ensemble assegurado pelos professores de

educação musical, alguns alunos que frequentam aulas de instrumento na escola de música afeta ao colégio e ainda alguns músicos convidados. A direção musical e elaboração dos arranjos ficou a cargo do Professor cooperante, e do Professor colaborador do 5º ano já referido nas aulas observadas.

Este bloco de aulas específico, planejado e conduzido em trio pedagógico, centrou-se na preparação do Coro Grande que participaria em 5 dos 7 temas musicais (anexos 14 a 23), e também do naipe de flautas de bisel referido acima. Para além de uma sistematização de conteúdos onde se procurou que as atividades realizadas integrassem uma dinâmica sequencial facilitadora das aprendizagens a realizar, o processo de ensino-aprendizagem implicou algumas estratégias claramente direcionadas para o objetivo comum de motivar e envolver os alunos, bem como de promover um ambiente de aprendizagem de partilha e cooperação, das quais se destacam:

1. A contextualização de cada tema musical nas suas raízes de tradição cultural oriundas de cada região como ponto de partida para uma interiorização de valores e valorização de um património musical diversificado, sentido como herança e identidade cultural partilhada, promovendo assim vivências musicais mais alargadas e significativas;
2. A organização do trabalho em grupos de pares em vários momentos estruturantes do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo deste modo a autonomia e competências de interação e cooperação social;
3. A inclusão de momentos de avaliação individual do trabalho desenvolvido com o objetivo de promover uma consciencialização da importância do contributo individual para a realização do objetivo final, bem como forma de assegurar o compromisso e empenhamento de cada aluno no processo;
4. A diversificação de propostas de atividades no âmbito da participação do Coro Grande, não apenas circunscrita ao canto, mas integrando outros elementos musicais como o uso da voz noutros registos, elementos coreográficos e de movimento, percussão corporal, além da inclusão da execução instrumental das flautas no tema açoriano “Ilhas de Bruma”;
5. A integração de um trabalho específico para o alargamento de competências individuais e coletivas do canto e também para uma consciencialização dos

mecanismos de produção de voz, com o objetivo de promover a melhoria de qualidade performativa e a musicalidade geral;

6. A diversificação de meios e recursos não só nas diferentes atividades, mas dentro de cada uma, criando estratégias diferenciadas que contribuíssem para uma representação mais abrangente e multifacetada de cada tema musical, resultando numa dinâmica de processos mais ativa, equilibrada e apelativa;

7. O enquadramento do trabalho específico e das partes preparadas para a participação do Coro Grande com outros elementos e partes estruturantes integrados no arranjo de cada tema musical, dando um conjunto de referências musicais mais alargado e contribuindo para uma consciencialização da densidade e textura dos arranjos, sem, no entanto, revelar a totalidade dos recursos a utilizar na performance final;

Pontos de reflexão:

1. O espetáculo de final de ano letivo, pela transversalidade aos vários ciclos de ensino, à exceção do 1º CEB, e envolvimento de toda a comunidade escolar, é um momento singular e único, sentido como o culminar de um ano de trabalho e um polo de convergência e de exaltação dos valores sociais, educativos e religiosos preconizados pelo Colégio. O enquadramento do mesmo implica a sua realização numa grande sala de espetáculos da cidade de Lisboa, bem como a disponibilização de recursos e meios técnicos adequados que configuram uma encenação de grande dimensão com elevados padrões de qualidade, de nível profissional. A excelência dos professores e músicos envolvidos na produção desta apresentação, que inclui músicos profissionais convidados de alguma forma ligados ao Colégio (ex-alunos), resulta numa experiência musical e artística com uma qualidade surpreendente e que foi certamente marcante para todos os intervenientes, em especial para os alunos mais novos do 5º e 6º anos. Foi notório o empenho, o rigor, a dedicação e o envolvimento de todos os participantes, mas sobretudo dos professores responsáveis que elaboraram, dirigiram e coordenaram todos os diversos meios técnicos e humanos envolvidos na conceção de um grande espetáculo, o que atesta bem a sua versatilidade e multifacetada formação musical e académica. A promoção, viabilização e valorização deste evento pela direção do Colégio é uma mais valia para o processo educativo e para a docência, nomeadamente das áreas mais diretamente

envolvidas – música, dança e teatro – configurando uma visão ativa da educação para a cultura e para as artes, e materializando todo um potencial de realização humana mais profundo, abrangente e adaptado às exigências e desafios de uma sociedade atual cada vez mais global, virtual e massificada, mas cada vez menos compassiva, significativa e vivencial.

2. A maioria das aulas foi dada na sala de música do 2º ciclo, mas houve algumas, em momentos de recapitulação e consolidação dos conteúdos aprendidos, que foram dadas num dos auditórios da escola de música; estas aulas foram sempre muito bem recebidas pelos alunos, refletindo-se no entusiasmo, agitação, atenção e participação gerais, potenciando melhorias significativas de desempenho. Foram também momentos aproveitados para aprofundar e introduzir alguns aspetos mais específicos de melhoramento da musicalidade e qualidade interpretativa.

Numa destas sessões, o professor aproveitou a boa acústica da sala para corrigir uma linha melódica no refrão da Senhora do Almurtão (“...nunca mais se viu...”) que ficou mal assimilada nos ensaios precedentes, formatando a memória musical da maioria dos alunos e impedindo a correção do erro, mesmo após várias tentativas – nesta sessão acabei por ter uma ação direta que penso também contribuiu para a resolução do problema, pois coloquei-me ao lado do grupo de alunos que cantavam de forma mais audível a linha melódica errada, e quando o professor exemplificava ao piano, eu juntei-me na imitação ao coro, cantando mais forte nas notas “erradas”. Depois de várias tentativas e de me colocar em diferentes pontos do coro, a estratégia pareceu resultar, e a maioria dos alunos assimilou a forma correta, embora alguns (minoria) continuassem a cantar a forma errada.

3. Depois de aprendidas as primeiras canções, e para dar mais referências e enquadrar as partes aprendidas, o professor escolheu alguns alunos para simularem o papel dos solistas, o que por vezes suscitou reações e comportamentos interessantes dignos de registo; por exemplo, numa das deslocações ao auditório, os alunos do coro focaram-se nos solistas (que eram voluntários com claras aptidões para o canto), “esquecendo-se” de cantar as suas partes (refrões e estrofes), ou cantando-as com pouca energia e atitude – nestes momentos o professor sentiu necessidade de suspender a atividade e realçar que os “solistas” não estavam a ensaiar e que o seu papel ali era

secundário, cabendo ao Coro o papel principal, pois era esse o objetivo do ensaio, direcionado para aperfeiçoarem o seu desempenho no tema.

4. Nos momentos de aquecimento vocal, houve 2 aspetos que me pareceram muito positivos e facilitadores das aprendizagens: o facto de se dar imagens e referências para certas ações pretendidas, por exemplo, num exercício de respiração, o professor diz: “Vamos apagar 100 velas”, e logo de seguida associa uma sensação física a essa imagem; nesta situação em concreto, o professor pergunta “O que é que aconteceu à vossa barriga quando assopraram?” e depois exemplifica a respiração diafragmática - “quando inspiramos a barriga vai para fora, quando expiramos volta para dentro”. Este processo de ensino-aprendizagem tem 2 vantagens que me parecem claras – por um lado, dá uma referência visual (“assoprar 100 velas”) à ação pretendida, associando-a a uma sensação e ação físicas (respiração diafragmática), o que permitirá num momento posterior evocar a ação que se pretende através unicamente da referência visual, e outra vantagem é dinamizar uma aprendizagem essencialmente técnica que poderá ser menos interessante e apelativa musicalmente, de forma a que não se torne repetitiva e desmotivante para os alunos.

Outra estratégia utilizada (quer pelo Professor cooperante quer sobretudo pelo Professor colaborador nas suas aulas) era a harmonização dos padrões melódicos sequenciais, com texturas harmónicas ricas e interessantes (acordes com extensões, suspensos, etc.), que além de tornarem o processo muito mais musical, conduziam e induziam os alunos a cantar as “notas certas”, enriquecendo e facilitando a progressão nos exercícios técnicos.

5. A inclusão do tema *España Cañi* pretendeu evocar a tradição da tauromaquia associada ao Ribatejo; não sendo um tema tradicional português mas sim um *pasodoble*, o momento de contextualização ressaltou essa situação, explicando que se pretendia criar a encenação de uma tourada (aproveitando o facto do espetáculo decorrer no Campo Pequeno, antiga praça de touros emblemática) e que os alunos iriam realizar uma coreografia ao som de um tema musical habitualmente ouvido nas praças de touros. Pareceu-me relevante o facto de o processo se ter centrado na interpretação da partitura e na vivência da coreografia per si, que incluía expressões exclamativas idiomáticas das touradas (como “toiro” e “olé”), e se tivesse optado por excluir qualquer explicação, descrição ou juízo de valor sobre o que é ou representa a tradição

tauromáquica. Prevendo-se que a alusão a este tema pudesse suscitar alguma controvérsia, nomeadamente devido à salvaguarda dos direitos dos animais e no contexto de um Colégio que preconiza valores humanistas e cristãos, esta questão foi contornada em função do objetivo de enriquecer e dinamizar o espetáculo, criando um momento diferente de interação com o público (o surgimento do “touro” na plateia e a ideia de criar 2 “*Holas*” em momentos específicos da performance, que se estendessem ao público a partir do Coro Grande); houve também claramente o propósito de motivar os alunos, que responderam sempre com grande entusiasmo nas aulas e ensaios. O envolvimento dos alunos nestas aulas foi geral e contagiante desde o início e por vezes conduziu a excessos difíceis de gerir (especialmente nas aulas do Professor colaborador) em função do rigor que era pedido na interpretação da partitura, e talvez por isso nunca tenham sido colocadas questões pelos alunos sobre o espetáculo da tourada em si, que foi tratado pelos professores apenas como mote e não como o objeto da performance.

6. Sendo a canção “Lisboa Menina e Moça” a última do alinhamento, é de destacar o tratamento diferenciado que foi dado e seguido na preparação desta canção relativamente às restantes. Por exemplo, foi referido algumas vezes que iriam cantar as tradições de diversas regiões do nosso país e que no final iriam “cantar a vossa cidade natal, devendo fazê-lo com sentimento e de coração na voz”; sempre que foi feita esta referência, foi muito sensível uma diferença na atitude e “claridade” interpretativas, com uma consequente melhoria do desempenho coral.

Por outro lado, a maior complexidade da forma e do arranjo deste tema relativamente aos restantes (anexo 19) condicionou o trabalho no sentido de um maior rigor e detalhe na aprendizagem de cada linha melódica, realizada por imitação uma a uma, e algumas vezes recorrendo a modulações para consolidar a memorização auditiva de cada verso. O recurso a diferentes tipos de suporte instrumental (piano, vídeo *youtube*, ficheiro áudio e ficheiro áudio + piano reforçando algumas linhas melódicas) também foi aqui mais claramente diferenciado que nos outros temas.

7. O ensaio geral no dia 31/5 foi um momento fundamental neste processo porque foi a primeira vez que foi visionado o vídeo que serviu de enquadramento ao espetáculo por todos os alunos e vários professores do 2º CEB, bem como a 1ª vez que se executaram todos os 7 temas do alinhamento com todos os intervenientes (solistas, coros, flautas e percussões), à exceção do ensemble de suporte instrumental, substituído

aqui por ficheiros áudio gravados em estúdio. Houve um forte condicionante que limitou em muito o trabalho: havia testes de avaliação a decorrer nas salas de aula contíguas ao grande auditório o que determinou a impossibilidade de amplificação do som e utilização de microfones, o que, dado o elevado número de alunos presentes e a dimensão do auditório, dificultava muito a escuta das indicações dadas pelos professores que estavam a dirigir no palco, sobretudo pelos alunos das últimas filas. Dado que havia uma série de indicações novas e ajustes necessários à dinâmica do espetáculo, este ensaio levantou mais dúvidas que certezas, mas seriam realizados mais dois ensaios, um deles no próprio recinto do espetáculo no dia da realização do mesmo, onde certamente tudo foi revisto e corretamente enquadrado. Assim, este ensaio serviu mais como uma primeira abordagem da dinâmica do espetáculo, e para os professores tirarem algumas ilações sobre passos a tomar e orientações a seguir nos ensaios que se seguiram.

8. Deve ser referido que perto de metade dos alunos não compareceu no dia do espetáculo, o que, não obstante o envolvimento geral nas atividades desenvolvidas ter sido uma constante ao longo de todo o processo de aulas e ensaios, não pode deixar de ser refletido como um aspeto não conseguido dos objetivos propostos. Nas aulas que se seguiram ao espetáculo, o professor questionou os alunos que faltaram sobre as razões da sua ausência, tendo sido mais referida como justificação a participação no evento de celebração desportiva que decorreu na véspera no mesmo recinto. Foi mencionado por alguns alunos que alguns dos colegas ausentes estiveram nas imediações do local durante a tarde em que foram ultimados os preparativos e realizados ensaios para a apresentação do espetáculo que teve lugar ao início da noite. É de supor que, pela dimensão semelhante que a apresentação da véspera teve, com a mesma complexidade de meios que deve ter implicado um alargamento da duração de preparativos e ensaios gerais da mesma forma que a presente apresentação, possa ter subsistido um sentimento de grande saturação e cansaço junto das famílias, que levou a que algumas optassem por não comparecer ao espetáculo final à noite depois de terem passado toda a tarde em ensaios e preparativos, o que será ainda mais compreensível se atendermos às faixas etárias dos alunos em questão, e do facto de muitos terem irmãos mais novos. Estas ausências em tão elevado número, sendo obviamente penalizadoras para o resultado final, não põem de forma alguma em causa todo o trabalho desenvolvido ao longo do processo, nem a validade das metodologias e procedimentos seguidos, devendo antes

alertar para que em situações futuras possa ser realizada uma programação que não implique um desgaste e exigência tão grande dos alunos e das famílias no contexto dos dias de apresentação final do trabalho realizado.

3.3. Turmas do 3º Ciclo

A disciplina de Música insere-se no regime de TIC e Oferta Escola, que funciona em articulação com a disciplina de Teatro, optando os alunos por uma destas disciplinas artísticas que frequentam durante um período equivalente a meio ano letivo, sendo TIC a disciplina frequentada no período complementar.

As aulas decorreram num contexto de projeto de música de conjunto, desenvolvidas em torno de uma temática proposta pelo professor, tendo sido orientadas e programadas para uma apresentação final, inserido-se numa dinâmica de espetáculo. A temática escolhida para o primeiro período de aulas, equivalente a um semestre, referiu-se a “Ao som de Hollywood”, tendo sido escolhidas duas canções neste âmbito pelas turmas do 9º A e 8º D. No segundo período de aulas, frequentado pela turma do 8º H, não houve proposta temática, dado não ser possível o enquadramento com uma apresentação final, devido à sobreposição com o espetáculo *Viagem por Portugal* com a participação direta do 2º CEB, pelo que foi permitido que escolhessem livremente a canção a trabalhar.

As canções escolhidas e atribuídas a cada turma foram:

- **8.ºD** (20 alunos) – *Summer Nights*, de Jim Jacobs e Warren Casey, do musical *Grease* (1978);
- **9.ºA** (15 alunos) – *Let it Go*, de Kristen Anderson-Lopez e Robert Lopez, do filme *Frozen* (2013);
- **8.ºH** (14 alunos) – *Treasure*, de Bruno Mars, do álbum *Unorthodox Jukebox* (2012).

Devido às especificidades e âmbito do trabalho desenvolvido, que se refere essencialmente à prática instrumental, e vocal para os cantores, a abordagem e metodologias praticadas foram claramente distintas das observadas nas aulas do 2º CEB.

Capítulo 4 – Estudo de Investigação

A minha participação no estudo de investigação orientado pelo Professor João Nogueira (Nogueira, 2016) inseriu-se como parte integrante deste mestrado e pretendeu aferir a presença da música na vida dos indivíduos e o papel fundamental assumido para os alunos do 2.º ciclo.¹²

Neste contexto, apresento aqui uma síntese reflexiva sobre a forma como o conjunto de atividades desenvolvidas no âmbito deste estudo contribuíram para a compreensão, perceção e aquisição de algumas competências enquanto professor de Educação Musical.

O enquadramento teórico e referências dadas ao longo das reuniões realizadas na preparação para aplicação dos questionários permitiram-me compreender o alcance de algumas ideias e conceitos que inicialmente se afiguravam pouco claros e difíceis de operacionalizar. O conceito de auto-eficácia, por exemplo, introduzido por Bandura (1977) e que se entende como uma expectativa ou sentimento de eficácia pessoal, com influência nos desempenhos e aprendizagens dos alunos, foi uma das dimensões também incluída nos questionários elaborados em par pedagógico no âmbito do bloco de aulas *Starwars* lecionado no 6º ano. Aliás, a elaboração desses questionários foi sugerida e inspirada no enquadramento deste estudo, e pretendeu replicar alguns dos parâmetros e técnicas abordadas para a construção de um questionário de investigação, embora naquele caso aplicado noutro contexto, no âmbito de avaliação do impacto junto dos alunos de um bloco de atividades em sala de aula.

Todos os procedimentos envolvidos na aplicação dos questionários deste estudo, compreendendo o registo dos dados, tratamento, análise e interpretação de resultados, permitiram-me compreender um pouco melhor e valorizar todas as etapas de um processo desta natureza, em que as conclusões dependem do rigor e da preparação cuidada nos protocolos definidos e na adequada aplicação dos mesmos, permitindo um controlo mais efetivo e tão próximo da realidade quanto possível, relativamente às variáveis que se pretendem verificar.

¹² Artigo em anexo 24

Fico também com a convicção ainda mais reforçada sobre a pertinência e necessidade premente deste género de investigação, conduzida de forma consistente e articulada com outros estudos deste e de outros domínios, no sentido de documentar e engrossar um conjunto de evidências científicas que coloque a Música e o seu ensino no lugar e com a importância que lhe são devidos, a bem do progresso da Educação, do desenvolvimento cultural e da formação dos indivíduos para os desafios cada vez mais complexos da sociedade atual.

Conclusões

Apresento em jeito de introdução a este capítulo final, e para uma maior clareza de leitura e compreensão, uma síntese de tópicos que se afiguram como os mais relevantes no âmbito da aquisição de competências na PES:

1. A pluralidade de contextos observados e em que intervim, alicerçados e orientados num mesmo conjunto de princípios e valores, e integrados numa estrutura curricular e organização global com pressupostos e diretrizes comuns;
2. A excelência de recursos e infraestruturas como promotoras da qualidade de ensino e motivação dos alunos;
3. A gestão de momentos de formação cívica e outros de cariz religioso;
4. A integração numa dinâmica de emparelhamento com os professores curriculares da instituição;
5. A orientação e planificação da maioria das atividades curriculares para a integração de performances dos alunos em eventos e situações de espetáculo;
6. O trabalho em par e trio pedagógico;
7. A transversalidade de propostas com o cruzamento de várias áreas disciplinares;
8. A envolvimento emocional e afetiva como potenciadora dos processos de aprendizagem.

1. Em relação ao primeiro tópico, e tendo já referido anteriormente as óbvias vantagens de poder observar e intervir em diversos contextos formativos no mesmo espaço físico, importa realçar a ideia de uma coerência e continuidade nos processos de ensino-aprendizagem que me parecem fundamentais para o sucesso escolar e contentamento dos alunos, e particularmente numa área tão abrangente e multifacetada como a Educação Musical, entendida no seu mais amplo sentido. A visão holística do ensino das artes para a formação integral, harmonizadora e equilibrada do ser humano, consubstanciada por esta PES nas vivências e nas práticas desenvolvidas, foi sem dúvida um dos aspetos mais marcantes, e acentuou o anseio profissional de poder vir a integrar um projeto educativo desta dimensão. Porque toda a ação do professor se torna mais significativa e consequente, trazendo consigo uma maior motivação, sua e dos seus alunos, mas sobretudo uma maior responsabilização na ponderação e articulação dos conteúdos, recursos e dinâmicas, no sentido de potencializar ganhos educativos e promover a inter-relação de conhecimentos e aprendizagens. No meu entender, este aspeto é crucial para uma Educação Musical e Artística efetiva e impactante na vida quotidiana das crianças e dos jovens, e o estado da Música no ensino genérico, sem uma orientação global fundamentada num tronco curricular comum com os mesmos princípios estruturadores, é de facto um, senão o maior, obstáculo para muitas das que poderiam ser as múltiplas realizações da Música no ensino.

2. A excelência e diversidade de recursos disponíveis, abrindo uma grande paleta de aplicações e possibilidades, também pode tornar-se limitadora para a capacidade de improviso e imaginação do professor. Conhecendo alguns contextos do ensino público, e consciente de que este enquadramento presenciado na PES corresponde a uma situação muito excecional no mercado de trabalho, procurei refletir em diversos momentos sobre a exequibilidade das propostas e das atividades realizadas se aplicadas noutros contextos com escassez de meios e recursos. Esse exercício teve um episódio de aplicação prática que refiro em nota de rodapé sucintamente, e esteve relacionado com um dos ensaios finais do espetáculo de fim de ano que fui encarregue de planificar e conduzir pelo Professor cooperante, ausente nesse dia¹³. Embora a minha primeira reação fosse de

¹³ Este episódio verificou-se num dia em que decorriam testes do 5º ano nesse mesmo tempo letivo, cujas salas de aula ficam no piso de baixo, estando desde logo impossibilitados quaisquer atividades com elevação dos níveis de intensidade acústica; sendo suposto ser apoiado por outra professora colaboradora de Educação Musical, houve necessidade que esta substituísse um colega ausente na supervisão de uma

alguma desorientação pois fui confrontado com a situação já dentro da sala de aula com os alunos a chegar à mesma, o facto de já ter refletido sobre a questão de poder desenvolver estas mesmas atividades noutros contextos e enquadramentos ajudou-me a manter alguma frieza e rapidamente improvisar uma situação de aula em que pudesse existir uma relação com os conteúdos já trabalhados pelos alunos.

3. Por não ter qualquer formação de cariz religioso nem nenhuma relação direta com os princípios cristãos da igreja católica, os momentos de formação cívica presenciados (descritos sucintamente na contextualização) constituíram situações de algum desconforto e inquietude para mim, por não ter referências neste domínio nem saber exatamente que postura deveria manter em relação aos mesmos, nomeadamente perante os alunos e professores que os realizavam espontânea e naturalmente. Não sendo do âmbito estrito da Educação Musical, as temáticas abordadas inseriam-se nos contextos de aula, e eram orientados para os valores, princípios e sentimentos preconizados pela doutrina cristã, sendo mesmo formatados com base em rituais religiosos. Embora nunca me tivesse envolvido e participado de forma plena nessas situações, procurei manter um espírito de abertura em relação às mesmas, fazendo frequentemente um exercício de reflexão sobre os temas abordados, transportando-os para a realidade do quotidiano, e reconhecendo a validade e utilidade de alguns dos ensinamentos envolvidos, para lá do seu âmbito religioso. Sinto que essa postura me aproximou mais dos alunos e da comunidade escolar em geral, e que se constituiu também como uma prática que me parece importante na vida do professor, e neste contexto particularmente significativa para mim – estar atento e aberto a outras sensibilidades, ter a capacidade de estabelecer pontes com outras realidades, e procurar ver para além dos meus próprios condicionamentos.

4. O facto de ter sido muito bem recebido na instituição, e me terem sido oferecidas condições similares às dos restantes professores, podendo usufruir dos serviços do refeitório, por exemplo, ou usar material e recursos fora do âmbito das aulas para a

das provas, o que me deixou entregue à sorte de ter que dirigir uma aula de ensaio sem poder ensaiar as canções como previsto na planificação; a ideia que me ocorreu imediatamente foi pegar na sonoridade de banda filarmónica do tema “España Cañí”, um dos últimos trabalhados pela turma, como mote para uma aula sobre aerofones, voz, e o naipe de sopros de metal da orquestra, uma das que tinha preparado no âmbito da unidade curricular de Música e Desenvolvimento Humano; a aula foi dada com o apoio de um *powerpoint* inserido no computador portátil, com exemplos áudio e clips de vídeo.

preparação das mesmas, contribuiu para que me libertasse mais nas aulas lecionadas, e pudesse expressar a minha visão pessoal nas propostas apresentadas de uma forma mais liberta, criativa e afirmativa, sentindo que a mesma era valorizada e bem acolhida, nomeadamente pelo Professor cooperante, mas também pela maioria dos alunos. O episódio relatado no ponto 2 desta reflexão é também um exemplo da confiança depositada e tratamento de par pelos professores e coordenador pedagógico, e que reforçou em mim a convicção de poder exercer a minha função docente sem qualquer espécie de constrangimento, mesmo na condição de estagiário e elemento externo.

5. A questão de as atividades serem reguladas por um calendário letivo de apresentações performativas é um terreno sensível na perspetiva de trazer vantagens e desvantagens à prática docente. Por um lado, condiciona desde logo as propostas de atividade a realizar em função do interesse mediático das mesmas para dar visibilidade ao trabalho realizado na instituição junto dos encarregados de educação e da comunidade em geral; por outro, cria um sentido de responsabilização e de compromisso que traz benefícios para o envolvimento dos alunos, com conseqüentes implicações nos resultados e na realização dos objetivos propostos. Esta ambivalência implica também que o professor seja particularmente diligente e rigoroso na pertinência e oportunidade para trabalhar conteúdos que visem efetivamente melhorar as competências dos alunos e potenciar as aprendizagens, sendo sempre esta a perspetiva a não comprometer em função de imperativos que, apenas orientados para a exposição e o protagonismo, não cumprem de facto a missão de formar e educar. Pela excelência dos professores que observei e da sua capacidade e preocupação constante de envolver os alunos nas aprendizagens, parece-me que a gestão deste equilíbrio foi sempre bem assegurada e nunca comprometida, sentindo que também a este nível me foram dadas boas referências que reforçaram as minhas próprias valências para comunicar, dinamizar e envolver os alunos.

6. Partindo do princípio que o trabalho em par e trio pedagógico configura à partida ganhos exponenciais para os processos de ensino-aprendizagem, eles corresponderam nesta PES a momentos especialmente gratificantes por permitirem que cada professor desse o melhor de si, para resultados que superaram larga e frequentemente, o somatório das partes. A gestão do espaço de aula em função do trio ou par pedagógico, tendo sido previamente planificado e preparado para esse enquadramento, teve

momentos de improvisação e ajuste que se revelaram bastante profícuos e corresponderam algumas vezes a saltos e *insights* nas aprendizagens, o que foi bastante revelador do seu potencial. Estas experiências alertaram-me para o valor desta abordagem, sobretudo em momentos de improvisação e reação às condicionantes do momento, por permitirem por um lado, um maior controlo sobre múltiplas variáveis em cada situação de aprendizagem, e por isso mesmo, ser também possível arriscar mais, avançando para além dos objetivos propostos.

7. A transversalidade e cruzamento de saberes foi sem dúvida um dos aspetos mais salientes desta PES, sobretudo na preparação do espetáculo final, onde de facto se reuniram uma série de valências de diferentes áreas, mas não só. Esta é uma prática estrutural da instituição e do modelo de ensino seguido, que embora servindo os princípios doutrinários já referenciados, aplica-se a muitos domínios, e reflete-se a vários níveis institucionais, nomeadamente, e a título de exemplo, na colaboração e contacto permanente entre professores, mas também com os restantes membros da comunidade, que muitas vezes nos períodos de intervalo ou das refeições abordam e combinam diferentes estratégias de intervenção nas aulas, em relação a problemas disciplinares por exemplo, ou assistem a aulas de outros colegas, a fim de enriqueceram o seu próprio reportório de competências. Há uma clara orientação para a partilha de percursos educativos, e um dos aspetos que mais se faz notar nessas parcerias, é justamente a disponibilidade para a cooperação, num espírito verdadeiramente aberto e leal, em que em nenhum momento me apercebi de alguma competitividade, ou incompatibilidade, pelo contrário, sobressai a leveza no trato, o respeito e valorização do trabalho alheio, e um sentido de complementaridade na missão de educar. Um testemunho inestimável, que me fez repensar muito na minha própria forma de gerir as relações nesta perspetiva, nas instituições onde trabalho presentemente.

8. Sendo este o tema que me é mais caro no exercício desta atividade de professor, e que escolhi como mote e principal elemento estruturador da minha PES, finalizo com a convicção reforçada deste princípio: a envolvência emocional e afetiva é verdadeiramente o coração de toda e qualquer aprendizagem! No caso particular da Música, a sua relação é muito mais abrangente, direta e funcional, pela sua diria quase milagrosa capacidade de mover emocionalmente, de despertar sentimentos, de libertar e envolver mecanismos e sistemas de impacto emocional que, uma vez ativos, são

vinculativos, predispõem para os afetos, para o contentamento e para a felicidade. A Música pode bem assumir esse lugar na Educação, um espaço quase onnipresente que em nada compromete o seu estatuto enquanto arte, mas que abre uma dimensão comunicacional com um potencial muito mais efetivo e afetivo para nos ligar em comunidade enquanto humanos, seres vivos, energia, universo em expansão...

Referências

- APEM. (Setembro de 2016). *Revisão da Estrutura Curricular/Parecer APEM_jan2012*.
Obtido de Associação Portuguesa de Educação Musical:
http://www.apem.org.pt/files/revisa0303ocurriculareb_parecer_apem_jan2012.pdf
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press.
- CNE. (Setembro de 2016). *Pareceres e Recomendações 2012*. Obtido de Conselho Nacional de Educação:
http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/345-13_Pareceres_2012.pdf
- Damásio, A. (1998). *O Erro de Descartes - Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. São Paulo: EDITORA SCHWARCZ LTDA .
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si - O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa América, Lda.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência - A Construção do Cérebro Consciente* . Lisboa: Circulo de Leitores.
- Dissanayake, E. (2009). *Communicative Musicality*. (S. Malloch, & C. Trevarthen, Edits.) Oxford, Reino Unido: Oxford University Press. Obtido em Outubro de 2016, de http://www.ellendissanayake.com/publications/pdf/Dissanayake_Communicative_Musicality_chapter_02.pdf
- Educação, G. d. (Setembro de 2016). *Ministério da Educação*. Obtido de Portal do Governo: <http://www.portugal.gov.pt/media/20898885/20160809-medu-enriquecimento-curricular.pdf>
- Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Fitch, W. T. (Maio de 2006). The Biology and Evolution of Music: a comparative perspective. *Cognition*, 100 (1), pp. 173-215. Obtido em Outubro de 2016, de www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16412411
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gordon, E. E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical Para Recém Nascidos e Crianças Em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2000). Poderão os professores aprender com os músicos populares? *ESE - CIPEM - Revista Música, Psicologia e Educação - 2000 (Nº 2)*, 65-79.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and Emotion - theory and research*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Kraus, N., & Slater, J. (2015). Music and language: relations and disconnections. Em E. G.G. Celesia and G. Hickok, *Handbook of Clinical Neurology, Vol. 129 (3rd series)* (pp. 207-222). Elsevier B.V.
- Levitin, D. J. (2007). *Uma Paixão Humana, o Seu Cérebro e a Música*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- ME. (Dezembro de 2011). *Ministério da Educação e Ciência*. Obtido de Ministério da Educação:
www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_17169_2011.pdf
- Morley, I. (2013). *The Prehistory of Music - Human Evolution, Archaeology and the Origins of Musicality*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Nogueira, J. (2016). *A importância da música na vida dos alunos do 2º ciclo*. Lisboa: FCSH/CESEM da Universidade Nova de Lisboa.
- Vasconcelos, A. Â. (2006). *Ensino da Música 1º ciclo do ensino básico - Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg. H. J. . (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Anexo 1 – Cantata BWV 14 — *Jesus alegria dos homens*

The image displays a musical score for Cantata BWV 14, titled "Jesus alegria dos homens". The score is written for three staves, each with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The time signature is 3/4. The first staff features a melodic line with frequent triplet markings (indicated by a '3' over the notes). The second staff contains a harmonic accompaniment, primarily consisting of chords and some melodic fragments, also with triplet markings. The third staff continues the melodic line with more triplet markings. The notation includes various note values, rests, and dynamic markings, typical of a musical score for a vocal and instrumental ensemble.

Anexo 2 – Planificações da atividade Cantata de Bach

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turma	Professor titular	Diogo Gonçalves
1.º	2 06X 2018	45 minutos	6.º	H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema				Recursos		
Cantata de Bach				Computador, projetor, sistema de som, YouTube, piano, flauta e partitura (anexo)		
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
• Audição	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Dinâmica Altura Ritmo Forma 	<ul style="list-style-type: none"> Família de timbres Legato Melodia e harmonia Intervalos melódicos e harmónicos Simultaneidade de melodias Sons e silêncios em três pulsações Motivo/ frase 	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir conhecimentos acerca do compositor e da obra 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de J. S. Bach 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Compreensão de conteúdos Execução vocal e de flauta Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
			<ul style="list-style-type: none"> Adquirir conceitos da música Desenvolver o pensamento analítico Desenvolver o pensamento musical 	<ul style="list-style-type: none"> Teoria sobre intervalos melódicos, intervalos harmónicos e simultaneidade de melodias – leitura do manual. Professor exemplifica ao piano tocando um tema instrumental reconhecido pelos alunos, focando primeiro a melodia e depois o acompanhamento harmónico. 		
			<ul style="list-style-type: none"> Fruir a música Desenvolver o pensamento crítico Identificar conceitos musicais 	<ul style="list-style-type: none"> Teoria sobre Fá# Audição da Cantata (BWV 147, "Jesus alegria dos homens") de olhos fechados 		
<ul style="list-style-type: none"> Audição Interpretação 			<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da motricidade pela utilização da voz e flauta Desenvolvimento do pensamento musical Desenvolvimento da audição 	<ul style="list-style-type: none"> Visualização de um vídeo no YouTube da Cantata 		
				<ul style="list-style-type: none"> Solfejo compassos 1 a 4 da 1ª melodia (aguda) com pulsação marcada (estalos de dedos) 		
				<ul style="list-style-type: none"> Tocar compassos 1 a 4 1ª melodia na flauta com pulsação marcada (estalos de dedos) 		
				<ul style="list-style-type: none"> Solfejo compassos 5 a 8 da 1ª melodia (aguda) com pulsação marcada (estalos de dedos) 		
				<ul style="list-style-type: none"> Tocar compassos 5 a 8 da 1ª melodia na flauta com pulsação marcada (estalos de dedos) 		
				<ul style="list-style-type: none"> Tocar 1ª melodia completa com pulsação marcada (estalos de dedos) 		

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turma	Professor titular	Diogo Gonçalves
1.º	6 de ago 2016	45 minutos	6.º	H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema				Recursos		
Cantata de Bach				Computador, projetor, sistema de som, piano, flauta		
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Audição Interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Dinâmica Altura Ritmo Forma 	<ul style="list-style-type: none"> Família de timbres Legato Melodia e harmonia Intervalos melódicos e harmónicos Simultaneidade de melodias Sons e silêncios em três pulsações Motivo/ frase 	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir conceitos da música Desenvolver o pensamento analítico Desenvolver o pensamento musical 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão teórica sobre intervalos melódicos, intervalos harmónicos e simultaneidade de melodias Revisão teórica sobre Fá# 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Compreensão de conteúdos Execução vocal e de flauta Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
			<ul style="list-style-type: none"> Fazer música em conjunto Desenvolvimento da motricidade pela utilização da voz e flauta Desenvolver a memória auditiva Desenvolvimento do pensamento musical Desenvolvimento da audição 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão da 1ª melodia completa com pulsação marcada e seguidamente acompanhada ao piano 		
				<ul style="list-style-type: none"> Tocar 1ª melodia completa em grupos de 6 alunos (5 grupos – A, B, C, D, E) com pulsação marcada (estalos de dedos) + avaliação individual através da performance do grupo 		
				<ul style="list-style-type: none"> Solfejo compassos 1 a 4 da 2ª melodia (grave) com pulsação marcada (estalos de dedos) Tocar compassos 1 a 4 da 2ª melodia com pulsação marcada (estalos de dedos) 		

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turma	Professor titular	Diogo Gonçalves
1.º	9 dez 2016	45 minutos	6.º	H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema					Recursos	
Cantata de Bach					Computador, projetor, sistema de som, piano, flauta	
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none">AudiçãoInterpretação	<ul style="list-style-type: none">TimbreDinâmicaAlturaRitmoForma	<ul style="list-style-type: none">Família de timbresLegatoMelodia e harmoniaIntervalos melódicos e harmónicosSimultaneidade de melodiasSons e silêncios em três pulsaçõesMotivo/ frase	<ul style="list-style-type: none">Fazer música em conjuntoDesenvolvimento da motricidade pela utilização da voz e flautaDesenvolver a memória auditivaDesenvolvimento do pensamento musicalDesenvolvimento da audição	<ul style="list-style-type: none">Revisão dos compassos 1 a 4 da 2ª melodia com acompanhamento ao piano.	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none">Compreensão de conteúdosExecução vocal e de flautaInterpretação e expressividadeParticipação e interesseComportamentos, atitudes e valores	
				<ul style="list-style-type: none">Solfejo compassos 5 a 8 da 2ª melodia com pulsação marcada (estalos de dedos).		
				<ul style="list-style-type: none">Tocar compassos 5 a 8 da 2ª melodia na flauta com pulsação marcada (estalos de dedos)		
				<ul style="list-style-type: none">Tocar a 2ª melodia completa em grupos com acompanhamento ao piano + avaliação individual através da performance do grupo		
				<ul style="list-style-type: none">Cantar as duas melodias em simultâneo - primeiro por dois alunos apenas e só depois pela turma toda		
				<ul style="list-style-type: none">Trabalho independente por grupos<ul style="list-style-type: none">1ª fase: constituem-se 6 grupos de 5 alunos – 3 grupos para estudarem a 1ª melodia e os restantes 3 para a 2ª melodia; em cada grupo numeram-se os alunos de 1 a 5;2ª fase: Depois dos alunos saberem bem as suas melodias, o professor forma 5 novos grupos da seguinte forma: 1º grupo, chama todos os alunos nº1 de cada grupo anterior, o que irá originar um grupo formado por 3 alunos que estudaram a 1ª melodia, e os restantes 3 a 2ª melodia; 2º grupo, chama todos os nºs 2 dos grupos anteriores e assim sucessivamente, até ter 5 grupos de 6 alunos com 3 para cada melodia;		

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turma	Professor titular	Diogo Gonçalves
1.º	16 nov 2016	45 minutos	6.º	H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema				Recursos		
Cantata de Bach				Computador, projetor, sistema de som, gravação áudio, flauta		
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Audição Interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Dinâmica Altura Ritmo Forma 	<ul style="list-style-type: none"> Família de timbres Legato Melodia e harmonia Intervalos melódicos e harmónicos Simultaneidade de melodias Sons e silêncios em três pulsações Motivo/ frase 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer música em conjunto Desenvolvimento da motricidade pela utilização da voz e flauta Desenvolver a memória auditiva Desenvolvimento do pensamento musical Desenvolvimento da audição 	<ul style="list-style-type: none"> Rever/tocar as melodias em separado com acompanhamento da gravação áudio 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Compreensão de conteúdos Execução vocal e de flauta Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
				<ul style="list-style-type: none"> Divisão da turma em dois (duas melodias) e tocar tudo com acompanhamento da gravação áudio. Trocar melodias e repetir a atividade 		
				<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento Orff por instrumentos de p.a.i (bombo, pandeireta e carilhão) + um aluno à guitarra (acordes) + um aluno ao violino (1ª melodia). Instruções específicas individuais do professor 		
				<ul style="list-style-type: none"> Performance coletiva final (turma dividida em dois) 		

Anexo 3 – Planificações da atividade —Música no Cinema – *Star Wars*

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turma	Professor titular	Diogo Gonçalves
2.º	2 fev 2016	45 minutos	6.º	H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema					Recursos	
Música no cinema – <i>Star Wars</i> (aula 1 de 6)					Computador, projetor, sistema de som, <i>YouTube</i> , piano, flauta e partituras (anexos)	
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos		Estratégias e metodologias	Avaliação
• Audição	• Timbre • Forma • Altura • Ritmo • Dinâmica	• Mistura timbrica • Forma binária AB • Escalas maiores e menores • Organização ternária • Organização dos elementos dinâmicos • Motivo/frase	• Compreender o contexto musical de um filme • Identificar diferentes elementos musicais • Estimular a memória auditiva • Motivar para o objetivo final		• Apresentação da proposta: • Contexto; • Temas A, B e interlúdio; • Forma musical; • Objetivo final – sonorização de um clip de vídeo;	Observação direta de: • Execução rítmica e de flauta • Diferenciação métrica • Interpretação e expressividade • Participação e interesse • Comportamentos, atitudes e valores
			• Fruição musical • Diferenciar melodias		• Audição dos temas musicais (A e B) através de suporte multimédia (YouTube)	
			• Reconhecer e identificar características musicais contrastantes • Desenvolver o pensamento analítico • Desenvolver conhecimentos sobre altura dos sons		• Apresentação das escalas utilizadas por contraste – maior (tema A) e menor (tema B)	
• Interpretação			• Desenvolver a motricidade pela utilização de elementos de percussão corporal • Desenvolver os conceitos de ritmo e forma		• Ensino-aprendizagem do interlúdio	
			• Fazer música em conjunto • Desenvolver o pensamento criativo		• Prática completa do interlúdio	
			• Desenvolver a motricidade pela utilização da voz e flauta • Desenvolver o pensamento musical • Desenvolver a audição		• Ensino-aprendizagem do tema A: canto + flautas	
			• Fazer música em conjunto • Desenvolver o pensamento criativo		• Prática instrumental do tema A (flautas) com acompanhamento ao piano	

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turma	Professor titular	Diogo Gonçalves
2.º	29 fev 2016	45 minutos	6.º	H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema				Recursos		
Música no cinema – <i>Star Wars</i> (aula 2 de 6)				Computador, projetor, sistema de som, piano, flauta, xilofones, metalofones e partituras		
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Audição Interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo Dinâmica 	<ul style="list-style-type: none"> Mistura tímbrica Organização binária Melodia com acompanhamento de acordes Motivo/frase Organização dos elementos dinâmicos 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer música em conjunto Desenvolver o pensamento criativo Desenvolver a memória auditiva 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão do interlúdio Revisão do tema A (flautas) com acompanhamento ao piano 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Execução rítmica Execução instrumental Diferenciação métrica Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
			<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a motricidade pela utilização de instrumentos Desenvolver o pensamento musical Desenvolver a audição 	<ul style="list-style-type: none"> Ensino-aprendizagem do tema A: xilofone baixo e metalofones 		
			<ul style="list-style-type: none"> Fazer música em conjunto Desenvolver o pensamento criativo 	<ul style="list-style-type: none"> Prática instrumental do tema A (xilofone baixo e metalofones) com acompanhamento ao piano Prática completa do tema A com acompanhamento ao piano 		

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turma	Professor titular	Diogo Gonçalves
2.º	4 mar 2016	45 minutos	6.º	H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema				Recursos		
Música no cinema – <i>Star Wars</i> (aula 3 de 6)				Computador, projetor, sistema de som, piano, instrumentos Orff, <i>Boomwhackers</i> e partituras		
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Audição Interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo Dinâmica 	<ul style="list-style-type: none"> Mistura tímbrica Melodia com acompanhamento de acordes Motivo/frase Organização ternária Organização dos elementos dinâmicos 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar o aparelho vocal para a prática do canto 	<ul style="list-style-type: none"> Aquecimento vocal 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Postura e relaxamento Execução vocal e instrumental Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
			<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a motricidade pela utilização da voz e instrumentação Desenvolver o pensamento musical; Desenvolver a audição 	<ul style="list-style-type: none"> Ensino aprendizagem do tema B (canto) <ul style="list-style-type: none"> Estratégia “pró meio tom” na execução do intervalo Sol-Ré# Ensino aprendizagem do tema B (Orff) 		
			<ul style="list-style-type: none"> Fazer música em conjunto Desenvolver o pensamento criativo 	<ul style="list-style-type: none"> Ensino aprendizagem do tema B (<i>Boomwhackers</i>) Prática completa do tema B com acompanhamento ao piano. 		

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turma	Professor titular	Diogo Gonçalves
2.º	7 mar 2016	45 minutos	6.º	H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema				Recursos		
Música no cinema – <i>Star Wars</i> (aula 4 de 6)				Computador, projetor, sistema de som, piano, flauta, instrumentos Orff, <i>Boomwhackers</i> , gravador e partituras		
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Audição Interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo Dinâmica 	<ul style="list-style-type: none"> Mistura tímbrica Organização ternária Melodia com acompanhamento de acordes Motivo/frase Organização dos elementos dinâmicos 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer música em conjunto Desenvolver o pensamento criativo Desenvolver a memória auditiva 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão de todos os temas musicais (toda a orquestração) 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Execução vocal e instrumental Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
				<ul style="list-style-type: none"> Gravação do separador instrumental 		
				<ul style="list-style-type: none"> Gravação do tema A 		

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turma	Professor titular	Diogo Gonçalves
2.º	11 mar 2016	45 minutos	6.º	H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema				Recursos		
Música no cinema – <i>Star Wars</i> (aula 5 de 6)				Computador, projetor, sistema de som, piano, instrumentos Orff, <i>Boomwhackers</i> , gravador e partituras		
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Audição Interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo Dinâmica 	<ul style="list-style-type: none"> Mistura tímbrica Organização ternária Melodia com acompanhamento de acordes Motivo/frase Organização dos elementos dinâmicos 	<ul style="list-style-type: none"> Preparar o aparelho vocal para a prática do canto 	<ul style="list-style-type: none"> Aquecimento vocal 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Postura e relaxamento Execução vocal e instrumental Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
			<ul style="list-style-type: none"> Fazer música em conjunto Desenvolver o pensamento criativo Desenvolver a memória auditiva 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão do tema B 		
				<ul style="list-style-type: none"> Gravação do tema B 		

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turma	Professor titular	Diogo Gonçalves
2.º	14 mar 2016	45 minutos	6.º	H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema				Recursos		
Música no cinema – <i>Star Wars</i> (aula 6 de 6)				Computador, projetor, sistema de som, clip de vídeo, 30 fotocópias de questionário		
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Audição Interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo Dinâmica 	<ul style="list-style-type: none"> Mistura tímbrica Organização ternária Melodia com acompanhamento de acordes Motivo/frase Organização dos elementos dinâmicos 	<ul style="list-style-type: none"> Valorizar a expressão musical própria e dos outros 	<ul style="list-style-type: none"> Visualização do clip de vídeo 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
			<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o pensamento crítico face à qualidade da sua própria produção musical 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão acerca de sentimentos/reações à visualização do clip de vídeo/ concretização do objetivo 		
			<ul style="list-style-type: none"> Recolher material para relatório da PES 	<ul style="list-style-type: none"> Resposta a questionário escrito 		

Anexo 4 – Partitura da peça —Star Wars (Main Theme)||

from the Lucasfilm Ltd. Productions
"STAR WARS," "THE EMPIRE STRIKES BACK"
and "RETURN OF THE JEDI" - Twentieth Century-Fox Releases.

STAR WARS
(Main Theme)

Music by JOHN WILLIAMS
Arranged by JOHN BRIMHALL

Majestic march tempo

Chord symbols: G, C, F, D, C/D, B \flat , D.

© 1977 WARNER-TAMERLANE PUBLISHING CORP. and RANTHA MUSIC
This Arrangement © 1997 WARNER-TAMERLANE PUBLISHING CORP. and RANTHA MUSIC
All Rights Administered by WARNER-TAMERLANE PUBLISHING CORP.
All Rights Reserved

NOTICE: Purchasers of a license to this music file are notified to use it for their personal, non-commercial and musical fulfillment.
However, any duplication, adaptation, arranging and/or transmission of this copyrighted music
requires the written consent of the copyright owner(s) and of WARNER BROS. PUBLICATIONS, INC.
Unauthorized uses are infractions of the copyright laws of the United States and other countries
and may subject the user to civil and/or criminal penalties.

Anexo 5 – Partitura da peça —Emperor’s Theme

from the Lucasfilm Ltd. Production "RETURN OF THE JEDI"
THE EMPEROR ARRIVES

By
JOHN WILLIAMS

Moderately

mp

f marcato

mp

(S=)

loco

marc.

f

© 1981 BANTHA MUSIC. This Arrangement © 1997 BANTHA MUSIC.
All Rights Administered by WARNER-TAMBLANE PUBLISHING CORP.
All Rights Reserved.
NOTICE: Purchasers of a license to this musical file are entitled to use it for their personal enjoyment and musical fulfillment.
However, any duplication, adaptation, arranging and/or transmission of this copyrighted music
requires the written consent of the copyright owner(s) and of WARNER BROS. PUBLICATIONS, INC.
Unauthorized uses are infringements of the copyright laws of the United States and other countries
and may subject the user to civil and/or criminal penalties.

Anexo 6 – Partitura do interlúdio de percussão corporal

leg

clap

snap

closed clap

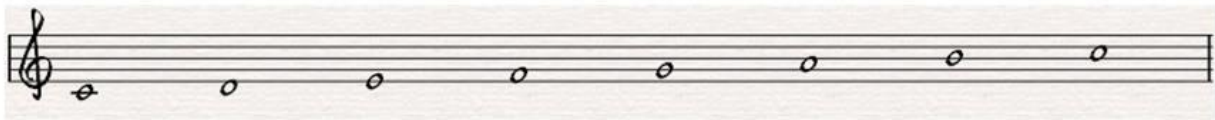
open clap

Anexo 7a e 7b – Apresentação com escalas maiores e menores dos temas A e B, respetivamente

Tema A: Abertura “Star Wars”



Escala Heptatónica – Modo Maior

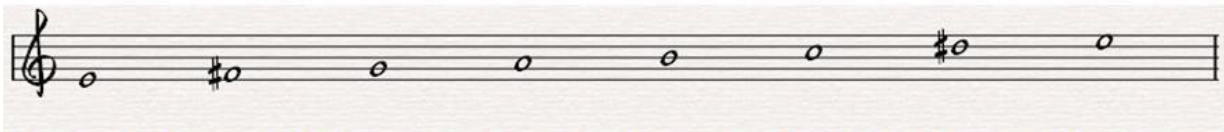


Receita: 1 TOM 1 TOM ½ TOM 1 TOM 1 TOM 1 TOM ½ TOM

Tema B: “A Marcha do Imperador”



Escala Heptatónica – Modo Menor (Harmónico)



Receita: 1 TOM ½ TOM 1 TOM 1 TOM ½ TOM 1 ½ TOM ½ TOM

Anexo 8 – Apresentação do compositor, forças e proposta da atividade

John Williams



- Compositor, maestro e pianista
- Música de mais de 100 filmes
- 50 nomeações óscares Hollywood – venceu 5
- Compôs a música de 7 dos 8 filmes de “Star Wars – A Guerra das Estrelas” (1977 – 2015)

A Força – Campo de energia onnipresente no Universo

Lado Sombrio – Guerreiros Sith

- Imperador
- Darth Vader
- Lorde Sith



Lado da Luz – Guerreiros Jedi

- Luke Skywalker
- Yoda
- Obi Wan Kenobi

Proposta: Musicar um vídeo sobre a “Guerra das Estrelas”

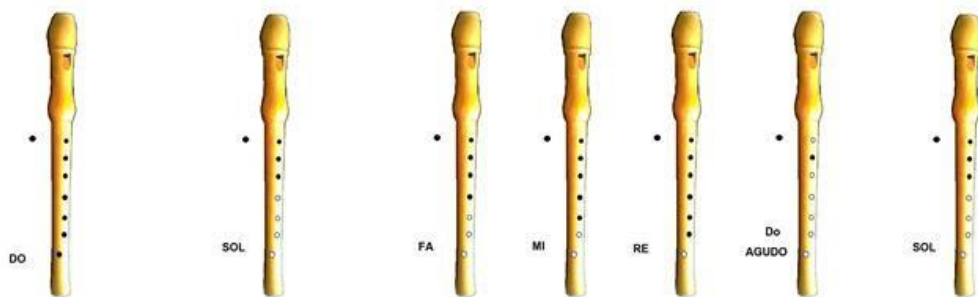
Forma: A B A

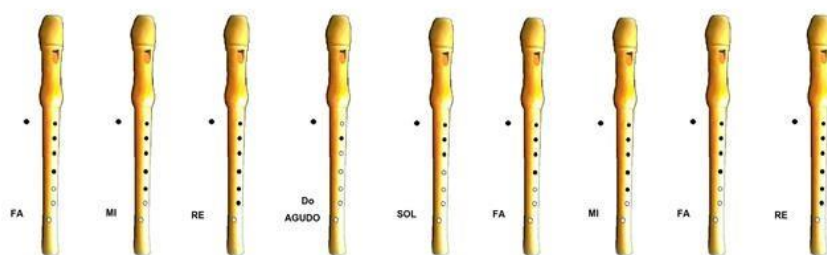
Tema A: Tema “Star Wars” – Lado da Luz

Tema B: “Marcha do Imperador” – Lado Negro

Anexo 9 – Partituras e diagramas para flautas e lâminas Orff (metalofones e xilofone)

Tema A: Abertura “Star Wars” – FLAUTA DE BISEL





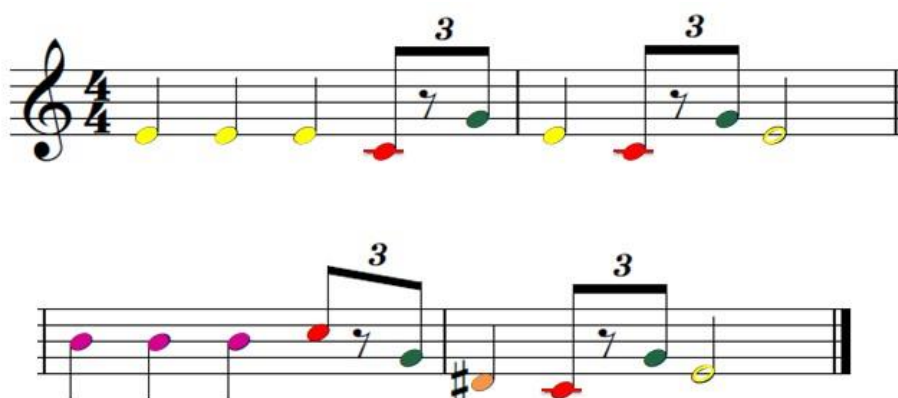
Tema A: Abertura "Star Wars" – METALOFONES



Tema A: Abertura "Star Wars" – XILOFONE BAIXO



Anexo 10 – Partitura para Boomwhackers



Anexo 11 – Partitura para instrumentos de percussão Orff

Musical score for a 7-piece percussion ensemble in 4/4 time. The instruments are Tarola, Shaker, Prato, Bombo, Triângulo, Gongô, and Bloco. The score is divided into four measures. Tarola, Shaker, and Prato play a steady quarter-note pattern. Bombo plays a pattern of quarter notes and eighth notes. Triângulo plays a pattern of quarter notes and eighth notes. Gongô plays a pattern of quarter notes and eighth notes. Bloco plays a pattern of quarter notes and eighth notes, including a triplet in the second and fourth measures.

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da “Luz” ou com o lado “Negro” da “Força”?

Luz	Negro	Não sei / Com nenhum em especial
-----	-------	----------------------------------

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim	Não	Não sei o que é a forma binária
-----	-----	---------------------------------

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:
Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:
Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim	Não
-----	-----

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da “Luz” da “Força”?

5. Que emoções te desperta a música do lado “Negro” da “Força”?

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da “Força” (“Luz” e “Negro”)?

Sim	Não	Não sei
-----	-----	---------

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante	Ajudou um pouco	Não ajudou nem prejudicou	Prejudicou um pouco	Prejudicou bastante
-----------------	-----------------	---------------------------	---------------------	---------------------

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim	Não	Não sei
-----	-----	---------

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--------------------	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

Anexo 13 – Respostas ao questionário

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

☒ Luz ☐ Negro ☐ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: Luz

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem: 11/2 9/0

Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

☒ Sim ☐ Não

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

2

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

2

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

☒ Ajudou bastante ☐ Ajudou um pouco ☐ Não ajudou nem prejudicou ☐ Prejudicou um pouco ☐ Prejudicou bastante

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

☒ É muito importante ☐ É importante ☐ Às vezes é importante ☐ É pouco importante ☐ Não tem importância

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz ☒ Negro ☐ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

☒ Sim ☐ Não

Se sim, qual ou quais?

O toque da campainha

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Desperta energia, e vontade de combater o mal.

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Desperta medo e curiosidade.

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

☒ Ajudou bastante ☐ Ajudou um pouco ☐ Não ajudou nem prejudicou ☐ Prejudicou um pouco ☐ Prejudicou bastante

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

☒ É muito importante ☐ É importante ☐ Às vezes é importante ☐ É pouco importante ☐ Não tem importância

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz ☐ Negro ☒ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim ☐ Não ☐ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

A música causa-me ~~uma sensação de~~ curiosidade

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

A música causa-me suspense

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim ☐ Não ☒ Não sei

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante ☐ Ajudou um pouco ☒ Não ajudou nem prejudicou ☐ Prejudicou um pouco ☐ Prejudicou bastante ☐

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim ☒ Não ☐ Não sei

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante ☐ É importante ☒ Às vezes é importante ☐ É pouco importante ☐ Não tem importância ☐

4

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz ☒ Negro ☐ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim ☐ Não ☐ Não sei o que é a forma binária ☒

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim ☐ Não ☒

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Emoção

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Terror e malícia

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim ☒ Não ☐ Não sei

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante ☐ Ajudou um pouco ☒ Não ajudou nem prejudicou ☐ Prejudicou um pouco ☐ Prejudicou bastante ☐

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim ☐ Não ☒ Não sei

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante ☐ É importante ☒ Às vezes é importante ☐ É pouco importante ☐ Não tem importância ☐

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz ☐ Negro ☒ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim ☐ Não ☒ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim ☐ Não ☒

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Tristeza, alegria, medo, surpresa

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Ódio, medo, tristeza

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim ☒ Não ☐ Não sei ☐

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante ☐ Ajudou um pouco ☒ Não ajudou nem prejudicou ☐ Prejudicou um pouco ☐ Prejudicou bastante ☐

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☒

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante ☒ É importante ☐ Às vezes é importante ☐ É pouco importante ☐ Não tem importância ☐

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz ☒ Negro ☐ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim ☒ Não ☐ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: Skywalker

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim ☒ Não ☐

Se sim, qual ou quais?

A flauta desajustada

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Alegria, tristeza, medo, surpresa

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Ódio, medo, tristeza

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim ☒ Não ☐ Não sei ☐

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante ☒ Ajudou um pouco ☐ Não ajudou nem prejudicou ☐ Prejudicou um pouco ☐ Prejudicou bastante ☐

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim ☒ Não ☐ Não sei ☐

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante ☒ É importante ☐ Às vezes é importante ☐ É pouco importante ☐ Não tem importância ☐

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz ☒ Negro ☒ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim ☒ Não ☒ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim ☐ Não ☒

Se sim, qual ou quais?

Depois da música

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Depois da música

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Depois da música

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim ☒ Não ☐ Não sei ☐

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante ☒ Ajudou um pouco ☐ Não ajudou nem prejudicou ☐ Prejudicou um pouco ☐ Prejudicou bastante ☐

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim ☒ Não ☐ Não sei ☐

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante ☒ É importante ☐ Às vezes é importante ☐ É pouco importante ☐ Não tem importância ☐

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz ☐ Negro ☒ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim ☒ Não ☒ Não sei o que é a forma binária ☐

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim ☐ Não ☒

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

A música não me dá a sensação de aventura

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

A música dá a sensação de aventura

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim ☒ Não ☐ Não sei ☐

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante ☒ Ajudou um pouco ☐ Não ajudou nem prejudicou ☐ Prejudicou um pouco ☐ Prejudicou bastante ☐

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim ☒ Não ☐ Não sei ☐

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante ☒ É importante ☐ Às vezes é importante ☐ É pouco importante ☐ Não tem importância ☐

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz ☒ Negro ☐ Não sei / Com nenhum em especial ☐

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim ☒ Não ☐ Não sei o que é a forma binária ☐

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: Naves

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem: Darth Vader

Tema A final (Abertura) – Imagem: Naves

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim ☐ Não ☒

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Uma aventura por fazer, uma missão por cumprir

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

algo mau estar para vir, ou já está a acontecer, sente-se o ambiente maligno.

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante <input checked="" type="checkbox"/>	Ajudou um pouco <input checked="" type="checkbox"/>	Não ajudou nem prejudicou <input type="checkbox"/>	Prejudicou um pouco <input type="checkbox"/>	Prejudicou bastante <input type="checkbox"/>
---	---	--	--	--

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim ☐ Não ☒ Não sei ☒

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante <input checked="" type="checkbox"/>	É importante <input type="checkbox"/>	Às vezes é importante <input type="checkbox"/>	É pouco importante <input type="checkbox"/>	Não tem importância <input type="checkbox"/>
--	---------------------------------------	--	---	--

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz ☒ Negro ☐ Não sei / Com nenhum em especial ☐

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim ☒ Não ☐ Não sei o que é a forma binária ☐

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: Sketches a luto

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem: A Skywalker

Tema A final (Abertura) – Imagem: Estrela da Morte

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim ☒ Não ☐

Se sim, qual ou quais?

No tema A ouviu-se o toque do intercomunicador

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Curiosidade, espanto, alegria e suspense

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Medo, curiosidade, suspense e intimidade

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim ☒ Não ☐ Não sei ☐

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante <input checked="" type="checkbox"/>	Ajudou um pouco <input type="checkbox"/>	Não ajudou nem prejudicou <input type="checkbox"/>	Prejudicou um pouco <input type="checkbox"/>	Prejudicou bastante <input type="checkbox"/>
---	--	--	--	--

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☒

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante <input checked="" type="checkbox"/>	É importante <input type="checkbox"/>	Às vezes é importante <input type="checkbox"/>	É pouco importante <input type="checkbox"/>	Não tem importância <input type="checkbox"/>
--	---------------------------------------	--	---	--

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz	<input checked="" type="checkbox"/>	Negro	<input type="checkbox"/>	Não sei / Com nenhum em especial	<input type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------	-------	--------------------------	----------------------------------	--------------------------

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei o que é a forma binária	<input type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------	-----	--------------------------	---------------------------------	--------------------------

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:

Skywalker

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Vader Yoda

Tema A final (Abertura) – Imagem:

Yoda

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	-------------------------------------

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Alegria "Luz"

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Fúria

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei	<input type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------	-----	--------------------------	---------	--------------------------

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante	<input type="checkbox"/>	Ajudou um pouco	<input checked="" type="checkbox"/>	Não ajudou nem prejudicou	<input type="checkbox"/>	Prejudicou um pouco	<input type="checkbox"/>	Prejudicou bastante	<input type="checkbox"/>
-----------------	--------------------------	-----------------	-------------------------------------	---------------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------	---------	-------------------------------------

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante	<input checked="" type="checkbox"/>	É importante	<input type="checkbox"/>	Às vezes é importante	<input type="checkbox"/>	É pouco importante	<input type="checkbox"/>	Não tem importância	<input type="checkbox"/>
--------------------	-------------------------------------	--------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz	<input checked="" type="checkbox"/>	Negro	<input type="checkbox"/>	Não sei / Com nenhum em especial	<input type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------	-------	--------------------------	----------------------------------	--------------------------

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei o que é a forma binária	<input type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------	-----	--------------------------	---------------------------------	--------------------------

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:

Nave

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Dark Vader

Tema A final (Abertura) – Imagem:

Nave

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	-------------------------------------

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Sensação de aventura e divertimento.

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Algo mau, que poderá surpreender-nos em qualquer altura.

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei	<input type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------	-----	--------------------------	---------	--------------------------

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante	<input type="checkbox"/>	Ajudou um pouco	<input checked="" type="checkbox"/>	Não ajudou nem prejudicou	<input type="checkbox"/>	Prejudicou um pouco	<input type="checkbox"/>	Prejudicou bastante	<input type="checkbox"/>
-----------------	--------------------------	-----------------	-------------------------------------	---------------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------	---------	-------------------------------------

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante	<input checked="" type="checkbox"/>	É importante	<input type="checkbox"/>	Às vezes é importante	<input type="checkbox"/>	É pouco importante	<input type="checkbox"/>	Não tem importância	<input type="checkbox"/>
--------------------	-------------------------------------	--------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

☒ Luz ☐ Negro ☐ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: o início da guerra
 Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem: o imperador e a sua corte
 Tema A final (Abertura) – Imagem: guerra

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

☒ Sim ☐ Não

Se sim, qual ou quais?

Acho que deviam ter tirado o som do filme, como explosões.

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Tristeza de fantasia e de descontentamento.

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

De base a música mais triste e mais sombria, não me desperta nenhuma. Não despretende nada. Talvez, não é a insegurança.

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

☒ Ajudou bastante ☐ Ajudou um pouco ☐ Não ajudou nem prejudicou ☐ Prejudicou um pouco ☐ Prejudicou bastante

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

☐ Sim ☐ Não ☒ Não sei

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

☒ É muito importante ☐ É importante ☐ Às vezes é importante ☐ É pouco importante ☐ Não tem importância

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

☒ Luz ☐ Negro ☐ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: princípio a disparar
 Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem: O imperador a marchar
 Tema A final (Abertura) – Imagem: guerra

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

☒ Sim ☐ Não

Se sim, qual ou quais?

Acho que poderiam ter retirado as explosões e as personagens a falar.

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Desperta fantasia e diversão.

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Desperta tristeza e insegurança.

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

☐ Sim ☐ Não ☒ Não sei

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

☒ Ajudou bastante ☐ Ajudou um pouco ☐ Não ajudou nem prejudicou ☐ Prejudicou um pouco ☐ Prejudicou bastante

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

☐ Sim ☐ Não ☒ Não sei

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

☒ É muito importante ☐ É importante ☐ Às vezes é importante ☐ É pouco importante ☐ Não tem importância

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

☒ Luz ☐ Negro ☐ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: luta com Darth Vader

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem: A morte do lado Negro

Tema A final (Abertura) – Imagem: grande guerra

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

☒ Sim ☐ Não

Se sim, qual ou quais?

Os sons das explosões.

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Desperta esperança.

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Desperta medo e insegurança.

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

☒ Ajudou bastante ☐ Ajudou um pouco ☐ Não ajudou nem prejudicou ☐ Prejudicou um pouco ☐ Prejudicou bastante

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

☒ É muito importante ☐ É importante ☐ Às vezes é importante ☐ É pouco importante ☐ Não tem importância

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

☒ Luz ☐ Negro ☐ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: Luke Skywalker

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem: Darth Vader

Tema A final (Abertura) – Imagem: Yoda

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

☒ Sim ☐ Não

Se sim, qual ou quais?

Sim, o 3.º capítulo.

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

A "Luz" alegria, de uma forma a "Força" felicidade, dá-me a sensação de fazer qualquer coisa que nunca foi.

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

O lado "Negro" a rainha a "Força" felicidade.

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

☒ Ajudou bastante ☐ Ajudou um pouco ☐ Não ajudou nem prejudicou ☐ Prejudicou um pouco ☐ Prejudicou bastante

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

☒ É muito importante ☐ É importante ☐ Às vezes é importante ☐ É pouco importante ☐ Não tem importância

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

☒ Luz ☐ Negro ☐ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: Skywalker

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem: Darth Vader

Tema A final (Abertura) – Imagem: Yoda

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

☒ Sim ☐ Não

Se sim, qual ou quais?

Excesso de efeitos

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Bondade - Luz
Coragem

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

a mal - Negro

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante	Ajudou um pouco	<input checked="" type="radio"/> Não ajudou nem prejudicou	Prejudicou um pouco	Prejudicou bastante
-----------------	-----------------	--	---------------------	---------------------

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

<input checked="" type="radio"/> É muito importante	<input type="radio"/> É importante	<input type="radio"/> Às vezes é importante	<input type="radio"/> É pouco importante	<input type="radio"/> Não tem importância
---	------------------------------------	---	--	---

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz ☒ Negro ☐ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim ☒ Não ☐ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: Skywalker

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem: Darth Vader

Tema A final (Abertura) – Imagem: Yoda

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim ☐ Não ☒

Se sim, qual ou quais?

Não

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

No lado da Luz desperta a coragem a rebeldia e a sensibilidade

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

desperta a meditação e a insegurança

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

☒ Sim ☐ Não ☐ Não sei

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

<input checked="" type="radio"/> Ajudou bastante	Ajudou um pouco	<input type="radio"/> Não ajudou nem prejudicou	Prejudicou um pouco	Prejudicou bastante
--	-----------------	---	---------------------	---------------------

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim ☐ Não ☒ Não sei

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

<input checked="" type="radio"/> É muito importante	<input type="radio"/> É importante	<input type="radio"/> Às vezes é importante	<input type="radio"/> É pouco importante	<input type="radio"/> Não tem importância
---	------------------------------------	---	--	---

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz	<input checked="" type="checkbox"/>	Negro	<input type="checkbox"/>	Não sei / Com nenhum em especial
-----	-------------------------------------	-------	--------------------------	----------------------------------

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>	Não	<input checked="" type="checkbox"/>	Não sei o que é a forma binária
-----	-------------------------------------	-----	-------------------------------------	---------------------------------

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------	-----	--------------------------

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

(1) sentimento de felicidade.

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

(1) sentimento de desespero.

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei
-----	-------------------------------------	-----	--------------------------	---------

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante	<input type="checkbox"/>	Ajudou um pouco	<input type="checkbox"/>	Não ajudou nem prejudicou	<input checked="" type="checkbox"/>	Prejudicou um pouco	<input type="checkbox"/>	Prejudicou bastante
-----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	---------------------------	-------------------------------------	---------------------	--------------------------	---------------------

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------	---------	-------------------------------------

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante	<input checked="" type="checkbox"/>	É importante	<input type="checkbox"/>	Às vezes é importante	<input type="checkbox"/>	É pouco importante	<input type="checkbox"/>	Não tem importância
--------------------	-------------------------------------	--------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------	---------------------

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz	<input checked="" type="checkbox"/>	Negro	<input type="checkbox"/>	Não sei / Com nenhum em especial
-----	-------------------------------------	-------	--------------------------	----------------------------------

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei o que é a forma binária
-----	-------------------------------------	-----	--------------------------	---------------------------------

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: *banda da luz (Luke, Leia, Yoda)*

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem: *banda negra (Darth Vader)*

Tema A final (Abertura) – Imagem: *banda da luz (Luke, Leia, Yoda)*

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>	Não	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------	-----	-------------------------------------

Se sim, qual ou quais?

Personagem Yoda, música de fundo.

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Desperta-me coragem, generosidade e defendes o menor.

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Desperta-me maldade.

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei
-----	-------------------------------------	-----	--------------------------	---------

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante	<input checked="" type="checkbox"/>	Ajudou um pouco	<input type="checkbox"/>	Não ajudou nem prejudicou	<input type="checkbox"/>	Prejudicou um pouco	<input type="checkbox"/>	Prejudicou bastante
-----------------	-------------------------------------	-----------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------	---------------------

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Não sei	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------	---------	-------------------------------------

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante	<input checked="" type="checkbox"/>	É importante	<input type="checkbox"/>	Às vezes é importante	<input type="checkbox"/>	É pouco importante	<input type="checkbox"/>	Não tem importância
--------------------	-------------------------------------	--------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------	---------------------

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz ☒ Negro ☒ Não sei / Com nenhum em especial

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim ☒ Não ☒ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: _____

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem: _____

Tema A final (Abertura) – Imagem: _____

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim _____ Não ☒

Se sim, qual ou quais? _____

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Alegria e felicidade

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

maledade e força

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim _____ Não ☒ Não sei

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante <input checked="" type="checkbox"/>	Ajudou um pouco	Não ajudou nem prejudicou	Prejudicou um pouco	Prejudicou bastante
---	-----------------	---------------------------	---------------------	---------------------

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim _____ Não ☒ Não sei

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante <input checked="" type="checkbox"/>	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz _____ Negro _____ Não sei / Com nenhum em especial ☒

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim ☒ Não _____ Não sei o que é a forma binária

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: ~~Lucas Skywalker~~ Lucas Skywalker

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem: Dark Vader

Tema A final (Abertura) – Imagem: Yoda

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim _____ Não ☒

Se sim, qual ou quais? _____

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Desperta entusiasmo

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Desperta o medo

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim _____ Não _____ Não sei

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante <input checked="" type="checkbox"/>	Ajudou um pouco	Não ajudou nem prejudicou	Prejudicou um pouco	Prejudicou bastante
---	-----------------	---------------------------	---------------------	---------------------

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim _____ Não _____ Não sei ☒

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante <input checked="" type="checkbox"/>	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz	Negro <input checked="" type="checkbox"/>	Não sei / Com nenhum em especial
-----	---	----------------------------------

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não	Não sei o que é a forma binária
---	-----	---------------------------------

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem: *Star Wars*

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem: *O Aniquilado*

Tema A final (Abertura) – Imagem: *Star Wars*

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim	Não <input checked="" type="checkbox"/>
-----	---

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Tranquilidade e felicidade

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Negativa e curiosidade

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não	Não sei
---	-----	---------

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante <input checked="" type="checkbox"/>	Ajudou um pouco	Não ajudou nem prejudicou	Prejudicou um pouco	Prejudicou bastante
---	-----------------	---------------------------	---------------------	---------------------

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim	Não	Não sei <input checked="" type="checkbox"/>
-----	-----	---

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante <input checked="" type="checkbox"/>	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz	Negro <input checked="" type="checkbox"/>	Não sei / Com nenhum em especial
-----	---	----------------------------------

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não <input checked="" type="checkbox"/>	Não sei o que é a forma binária <input checked="" type="checkbox"/>
---	---	---

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim	Não <input checked="" type="checkbox"/>
-----	---

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

A música do lado da Luz dá-me alegria.

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

As emoções são de uma felicidade

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não	Não sei
---	-----	---------

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante <input checked="" type="checkbox"/>	Ajudou um pouco	Não ajudou nem prejudicou	Prejudicou um pouco	Prejudicou bastante
---	-----------------	---------------------------	---------------------	---------------------

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim	Não	Não sei <input checked="" type="checkbox"/>
-----	-----	---

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante <input checked="" type="checkbox"/>	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz	Negro <input checked="" type="checkbox"/>	Não sei / Com nenhum em especial
-----	---	----------------------------------

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não	Não sei o que é a forma binária
---	-----	---------------------------------

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim	Não <input checked="" type="checkbox"/>
-----	---

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não	Não sei
---	-----	---------

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante	Ajudou um pouco	Não ajudou nem prejudicou <input checked="" type="checkbox"/>	Prejudicou um pouco	Prejudicou bastante
-----------------	-----------------	---	---------------------	---------------------

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim	Não	Não sei <input checked="" type="checkbox"/>
-----	-----	---

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante <input checked="" type="checkbox"/>	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz	Negro <input checked="" type="checkbox"/>	Não sei / Com nenhum em especial
-----	---	----------------------------------

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim	Não <input checked="" type="checkbox"/>	Não sei o que é a forma binária
-----	---	---------------------------------

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim	Não <input checked="" type="checkbox"/>
-----	---

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim <input checked="" type="checkbox"/>	Não	Não sei
---	-----	---------

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante	Ajudou um pouco <input checked="" type="checkbox"/>	Não ajudou nem prejudicou	Prejudicou um pouco	Prejudicou bastante
-----------------	---	---------------------------	---------------------	---------------------

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim	Não	Não sei <input checked="" type="checkbox"/>
-----	-----	---

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante <input checked="" type="checkbox"/>	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

Questionário sobre as aulas Star Wars

1. Identificas-te mais com o lado da "Luz" ou com o lado "Negro" da "Força"?

Luz	Negro	Não sei / Com nenhum em especial
	<input checked="" type="checkbox"/>	

2. No vídeo que viste, reconheceste a forma binária (ABA) já trabalhada nas aulas de música?

Sim	Não	Não sei o que é a forma binária
	<input checked="" type="checkbox"/>	

Se sim, consegues lembrar-te da imagem que marca o início de cada um dos temas?

Tema A (Abertura) – Imagem:

Tema B (Marcha do Imperador) – Imagem:

Tema A final (Abertura) – Imagem:

3. Houve algum elemento sonoro (efeito, fala dos personagens, etc.) inesperado no vídeo, que te tenha parecido desajustado ou inadequado?

Sim	Não
	<input checked="" type="checkbox"/>

Se sim, qual ou quais?

4. Que emoções te desperta a música do lado da "Luz" da "Força"?

Alegria e força.

5. Que emoções te desperta a música do lado "Negro" da "Força"?

Tristeza e violência.

6. Este trabalho ajudou-te a sentires-te mais próximo de algum dos lados da "Força" ("Luz" e "Negro")?

Sim	Não	Não sei
<input checked="" type="checkbox"/>		

7. Sentes que o facto de conheceres a música antes de cantar ou tocar um instrumento ajudou-te?

Ajudou bastante	Ajudou um pouco	Não ajudou nem prejudicou	Prejudicou um pouco	Prejudicou bastante
<input checked="" type="checkbox"/>				

8. Depois de tanta repetição serias capaz de refazer este trabalho (com canto, a tocar flauta ou instrumentos Orff) sem orientação de um professor?

Sim	Não	Não sei
		<input checked="" type="checkbox"/>

9. Depois de realizares este trabalho, qual a ideia com que ficaste sobre a importância da música nos filmes de cinema?

É muito importante	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
<input checked="" type="checkbox"/>				

Anexo 14 – Planificação da 1ª aula da atividade – Viagem por Portugal – Espetáculo Musical

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turmas	Professor titular	Diogo Gonçalves
3.º	29 abr 2016	45 minutos	6.º	G e H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema					Recursos	
"Viagem por Portugal" – Espetáculo Musical (aula 1 de 10)					Computador, projetor, sistema de som, YouTube, piano e partituras (anexos)	
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
• Audição	• Timbre • Forma • Altura • Ritmo • Dinâmica	• Melodia com acompanhamento • Forma estrófica • Motivo/frase • Registos de voz • Organização dos elementos dinâmicos • Colcheta com "swing"	• Motivação para o objetivo final • Valorização da música tradicional portuguesa	Apresentação da proposta: - Contexto (festa de final de ano letivo); - Canções representativas de várias regiões de Portugal; - Dinâmica do espetáculo;	Observação direta de: • Interpretação e expressividade • Participação e interesse • Comportamentos, atitudes e valores	
• Interpretação			• Fruição musical • Identificação de características do Cante Alentejano	• Audição da canção "Gota de Água" através de suporte multimédia (YouTube) • Explicação sobre as funções das vozes no Cante Alentejano: ponto, alto e coro		
			• Preparação do aparelho vocal para o canto • Consciencialização da voz cantada e de alguns mecanismos de controlo sobre a mesma • Desenvolvimento do pensamento musical e da capacidade para interpretar e responder de forma adequada ao gesto de direção musical	• Aquecimento vocal (exercícios/técnicas) - ênfase na postura corporal, respiração, qualidade timbrica e adequada execução técnica		
			• Aprendizagem da parte coral da canção "Gota de Água" • Desenvolvimento do pensamento analítico • Memorização da letra da canção	• Exposição da letra da canção "Gota de Água" no quadro • Análise da forma e estrutura da canção – canto a 2 partes com solistas e coro • Realização da parte coral por imitação com acompanhamento ao piano – insistência nas partes que levantam maiores dificuldades		
			• Fazer música em conjunto • Desenvolvimento da audição	• Realização da Canção "Gota de Água" com um solista e acompanhamento ao piano		



Gota de água

Alentejo
Tradicional Portuguesa

Ponto - 1º solista

C G

Fui à fon - te be - ber á - gua a - chei um ra - min - ho ver - de

5 F Dm G⁷ C

quem o per - deu tin - ha amo - res quem o per - deu tin - ha amo - res quem o a - chou ti - nha se - de.

Alto - 2º solista

Coro - duas Vozes - principal começa em mi

9 C G

Dá - me, u - ma go - ti - nha deá - a - gua des - sa, que, eu oi - ço co - rre - er

Al - gu - ma go - ta, há de ha - ve - er que - ro mo - lhar a gar - gan - ta

13 F Dm G⁷ (g#dim) C(Am) D⁷

en - tre pe - dras e pe - drin - has en - tre pe - dras e pe - drin - has al - gu - ma go - ta, há - de, ha - ve - er

17 F G Dm G⁷ C

que - ro can - tar co - moa ro - la que - ro can - tar co - moa ro - la co - moa ro - la nin - guém can - ta

Que - ro can - tar co - moa ro - la que - ro can - tar co - moa ro - la co - moa ro - la nin - guém can - ta

Gota de água Tradicional Alentejana

Fui à fonte beber água
achei um raminho verde,
quem o perdeu tinha amores
quem o perdeu tinha amores
quem o achou tinha sede.

Dá-me uma gotinha de água
dessa que eu oiço correr,
entre pedras e pedrinhas
entre pedras e pedrinhas
alguma gota há-de haver.

Alguma gota há-de haver
quero molhar a garganta,
quero cantar como a rola
quero cantar como a rola
como a rola ninguém canta.

Quero cantar como a rola
quero cantar como a rola
como a rola ninguém canta.

Anexo 15 – Planificação da 2ª aula da atividade – Viagem por Portugal – Espetáculo Musical

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turmas	Professor titular	Diogo Gonçalves
3.º	2 mai 2016	45 minutos	6.º	G e H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema				Recursos		
"Viagem por Portugal" – Espetáculo Musical (aula 2 de 10)				Computador, projetor, sistema de som, YouTube, piano, flauta e partituras (anexos)		
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
• Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo Dinâmica 	<ul style="list-style-type: none"> Melodia com acompanhamento Motivo/frase Registos de voz Organização dos elementos dinâmicos	<ul style="list-style-type: none"> Preparação do aparelho vocal para o canto Consciencialização da voz cantada e de alguns mecanismos de controlo sobre a mesma Desenvolvimento do pensamento musical e da capacidade para interpretar e responder de forma adequada ao gesto de direção musical 	<ul style="list-style-type: none"> Aquecimento vocal (exercícios/técnicas) – ênfase na postura corporal, respiração, qualidade timbrica e adequada execução técnica; 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
• Audição			<ul style="list-style-type: none"> Realização de música em conjunto Desenvolvimento da audição 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da canção "Gota de Água" com 4 solistas (2 pontos e 2 altos) com acompanhamento ao piano 		
• Interpretação			<ul style="list-style-type: none"> Fruição musical Reconhecimento da forma e estrutura musical Desenvolvimento do pensamento analítico 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição da letra da canção "Ilhas de Bruma" no quadro Apresentação da canção e enquadramento musical (dinâmica, forma, estrutura) Interpretação da canção pelo professor com acompanhamento ao piano 		
• Audição • Interpretação			<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem da parte coral da canção "Ilhas de Bruma" Desenvolvimento da audição 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da parte coral (refrão) por imitação com acompanhamento ao piano, em várias tonalidades (modulações com passagem à dominante) Realização da parte coral em grupos de 3 alunos – ênfase nos aspetos técnicos e na projeção da voz Realização da parte coral alternada em 2 grandes grupos (rapazes e raparigas) – ênfase no registo de voz agudo 		
			<ul style="list-style-type: none"> Memorização da letra da canção Desenvolvimento da audição Perceção e controlo da expressividade e dos elementos dinâmicos 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da canção na totalidade com acompanhamento ao piano (professor canta a parte do solista) 		

Ilhas de Bruma

Um hino à açorianidade

Manuel Medeiros Ferreira

5

zin - ho A be - l'Au - ro - ra e a Sa - pa - tei - a É que nas

8

vei - as corre - me'o ba - sal - to ne - gro E na lem -

10

bra - nça vul - cões e ter - ra - mo - - - - - tos Por isso é

2

13

que'eu sou das il - has de bru - ma On - de'as gai - vo - tas vão bei - jar a ter - ra Por isso é

17

que'eu sou das il - has de bru - ma On - de'as gai - vo - tas vão bei - jar a ter - ra

Ainda sinto os pés no terreiro
Onde os meus avós bailavam o pezinho
A bela Aurora e a Sapateia
É que nas veias corre-me basalto negro
E na lembrança vulcões e terramotos

**Por isso é que eu sou das ilhas de bruma
Onde as gaivotas vão beijar a terra**

Se no falar trago a dolência das ondas
O olhar é a doçura das lagoas
É que trago a ternura das hortênsias
No coração a ardência das caldeiras.

Anexo 16 – Planificação da 3ª aula da atividade – Viagem por Portugal – Espetáculo Musical

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turmas	Professor titular	Diogo Gonçalves
3.º	6 mai 2016	45 minutos	6.º	G e H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema					Recursos	
"Viagem por Portugal" – Espetáculo Musical (aula 3 de 10)					Computador, projetor, sistema de som, <i>YouTube</i> , piano, flauta e partituras (anexos)	
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação Audição 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo 	<ul style="list-style-type: none"> Melodia com acompanhamento Motivo/frase 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da leitura musical Desenvolvimento da memória auditiva Desenvolvimento da audição 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação no quadro da partitura com a introdução instrumental (flautas 1 e 2) da canção "Ilhas de Bruma" Solfejo entoado da flauta 1 (por imitação primeiro, e autónomo depois) Execução instrumental da flauta 1 em grande grupo com acompanhamento ao piano 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
			<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da capacidade de organização e integração em grupo Desenvolvimento da autonomia Fazer música em conjunto 	<ul style="list-style-type: none"> Organização de pequenos grupos de estudo – preparação de apresentação dos grupos na aula Apresentação do trabalho dos grupos com acompanhamento ao piano; Avaliação do desempenho dos grupos 		

Ilhas de Bruma

Manuel Medeiros Ferreira



Anexo 17 – Planificação da 4ª aula da atividade – Viagem por Portugal – Espetáculo Musical

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turmas	Professor titular	Diogo Gonçalves
3.º	9 mai 2016	45 minutos	6.º	G e H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema					Recursos	
"Viagem por Portugal" – Espetáculo Musical (aula 4 de 10)					Computador, projetor, sistema de som, <i>YouTube</i> , piano, flauta e partituras (anexos)	
Area	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação Audição 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo 	<ul style="list-style-type: none"> Família de timbres Melodia com acompanhamento Simultaneidade de melodias Motivo/frase 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da leitura musical Desenvolvimento da memória auditiva; Desenvolvimento da audição Realização de música em conjunto 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação no quadro da partitura com a introdução instrumental (flautas 1 e 2) da canção "Ilhas de Bruma" Solfejo entoado da flauta 2 (por imitação primeiro, e autónomo depois) Execução instrumental da flauta 2 em grande grupo com acompanhamento ao piano (piano toca melodia da flauta 1) 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
			<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da capacidade de organização e integração em grupo Desenvolvimento da autonomia Realização de música em conjunto 	<ul style="list-style-type: none"> Organização de pequenos grupos de estudo para a flauta 2 – preparação de apresentação dos grupos na aula Apresentação do trabalho dos grupos com acompanhamento ao piano 		
			<ul style="list-style-type: none"> Realização de música em conjunto Desenvolvimento da memória auditiva Desenvolvimento da audição 	<ul style="list-style-type: none"> Execução instrumental das flautas 1 e 2 divididas em 2 grandes grupos com acompanhamento ao piano – alternância das vozes entre os grupos Realização da totalidade do tema (canto e flauta), com acompanhamento ao piano 		

Ilhas de Bruma

Manuel Medeiros Ferreira

Flauta 1

Flauta 2

Anexo 18 – Planificação da 5ª aula da atividade – Viagem por Portugal – Espetáculo Musical

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turmas	Professor titular	Diogo Gonçalves
3.º	13 mai 2016	45 minutos	6.º	G e H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema					Recursos	
"Viagem por Portugal" – Espetáculo Musical (aula 5 de 10)					Computador, projetor, sistema de som, <i>YouTube</i> , piano, flauta e partituras (anexos)	
Area	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação Audição 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo 	<ul style="list-style-type: none"> Melodia com acompanhamento Motivo/frase 	<ul style="list-style-type: none"> Preparação do aparelho vocal para o canto Consciencialização da voz cantada e de alguns mecanismos de controlo sobre a mesma Desenvolvimento do pensamento musical e da capacidade para interpretar e responder de forma adequada ao gesto de direção musical 	<ul style="list-style-type: none"> Aquecimento vocal (exercícios/técnicas) - ênfase na postura corporal, respiração, qualidade tímbrica e adequada execução técnica 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
			<ul style="list-style-type: none"> Fruição musical Aprendizagem da parte coral da canção "Senhora do Almurtão" Memorização da letra da canção 	<ul style="list-style-type: none"> Visualização de vídeo (<i>YouTube</i>) de uma interpretação do tema "Senhora do Almurtão" Enquadramento/contextualização do arranjo a realizar para esta canção (acompanhamento por grupo de percussões) Ensino-aprendizagem do refrão da canção "Senhora do Almurtão" com acompanhamento ao piano (por imitação) 		
			<ul style="list-style-type: none"> Realização de música em conjunto Desenvolvimento da memória auditiva Desenvolvimento da audição 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão dos temas musicais já aprendidos – "Gota de Água" e "Ilhas de Bruma" – com solistas, flautas e acompanhamento ao piano 		

Senhora de Almurtão

(Coro pequeno + Coro grande)

Tradicional Beirã

<https://www.youtube.com/watch?v=337FcBCIIBM>

Senhora do Almurtão
ó minha linda raiana
virai costas a Castela
não queirais ser castelhana

Senhora do Almurtão
a vossa capela cheira
cheira a cravos, cheira a rosas
cheira a flor de laranjeira

Senhora do Almurtão
eu pró ano não prometo
que me morreu o amor
ando vestida de preto

**Olha a laranjinha
que caiu, caiu
no regato de água
nunca mais se viu**

**Nunca mais se viu
nem se torna a ver
cravos à janela
rosas a nascer**

Senhora do Almurtão

Canto de Romeiros (Tradicional Portuguesa)

Intro
teclados/acord.

Adufes

Parte A repete 3X

12

Perc.

16

Perc.

Se - nho - ra do Al - mur - tã o ô - mi - nha lin - da raí -
Se - nho - ra do Al - mur - tã o a vos - sa ca - pe - la

20

Perc.

a ra ra ra ra ra ra
chei - ra ra ra ra ra ra ra

23

Perc.

27

Perc.

vi - rai cos - tas a Cas - te - la, não que - reis ser cas se -
chei - ra ca - vos chei - ra ro - sas chei - ra flor - de la - ran -

31

Perc. 



Iha - na
jei - ra

34

Perc. 



Parte B

38

Perc. 



O - Iha la - ran - ji - nha
Nun - ca mais se vi - u

B⁷

42

Perc. 



num re - ga - to deá - gua
nun - ca mais se viu

E

46

Perc. 



Anexo 19 – Planificação da 6ª aula da atividade —Viagem por Portugal – Espetáculo Musical

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turmas	Professor titular	Diogo Gonçalves
3.º	16 mai 2016	45 minutos	6.º	G e H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema					Recursos	
"Viagem por Portugal" – Espetáculo Musical (aula 6 de 10)					Computador, projetor, sistema de som, <i>YouTube</i> , piano e partituras (anexos)	
Area	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação Audição 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo 	<ul style="list-style-type: none"> Melodia com acompanhamento Coda Motivo/frase Discurso musical em pergunta-resposta 	<ul style="list-style-type: none"> Fruição musical Memorização da letra da canção 	<ul style="list-style-type: none"> Visualização de vídeo (<i>YouTube</i>) de uma interpretação do tema "Lisboa Menina e Moça" Enquadramento/contextualização do arranjo a realizar para esta canção (Solistas, coro pequeno, coro grande) Ensino-aprendizagem do refrão da canção "Lisboa Menina e Moça" com acompanhamento ao piano (por imitação) Explicação da coda 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
			<ul style="list-style-type: none"> Preparação do aparelho vocal para o canto Consciencialização da voz cantada e de alguns mecanismos de controlo sobre a mesma Desenvolvimento do pensamento musical e da capacidade para interpretar e responder de forma adequada ao gesto de direção musical 	<ul style="list-style-type: none"> Aquecimento vocal (exercícios/técnicas)- ênfase na postura corporal, respiração, qualidade tímbrica e adequada execução técnica 		
			<ul style="list-style-type: none"> Realização de música em conjunto Desenvolvimento da memória auditiva Desenvolvimento da audição 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão dos temas musicais já aprendidos – "Senhora do Almurtão" e "Ilhas de Bruma" – com solistas, flautas e acompanhamento ao piano 		

Lisboa Menina e Moça

Homenagem ao Fado de Lisboa e a Carlos do Carmo

Paulo de Carvalho/Ary dos Santos

Introdução **Estrofe 1 e 2**

5 **15**

Soprano Alto

Lis -

Lis -

22 **Refrão** **Ré-** **Sol-** **Dó** **Fá**

S. bo - a me - ni - na'e mo - ça, me - ni - na Da luz que meus o - lhos vê - em tão pu - ra Teus

A. bo - a me - ni - na'e mo - ça, me - ni - na Da luz que meus o - lhos vê - em tão pu - ra Teus

26 **Sib** **Sol-** **Lá7** **Ré-**

S. se - ios são as co - li - nas, va - ri - na Pre - gão que me traz à por - ta, ter - nu - ra Ci -

A. se - ios são as co - li - nas, va - ri - na Pre - gão que me traz à por - ta, ter - nu - ra Ci -

2 **30** **Ré-** **Sol-** **Dó** **Fá**

S. da - de a pon - to luz bor - da - da To - a - lha à bei - ra mar esten - di - da Lis -

A. da - de a pon - to luz bor - da - da To - a - lha à bei - ra mar esten - di - da Lis -

34 **Sib** **Sol-** **Lá7** **Ré-**

S. bo - a me - ni - na'e mo - ça, a - ma - da Ci - da - de mu - lher da min - ha vi - da

A. bo - a me - ni - na'e mo - ça, a - ma - da Ci - da - de mu - lher da min - ha vi - da

38 **Estrofe 3 e 4** **Refrão** **Ré-** **Sol-** **Dó** **Fá**

S. **15** Lis - bo - a me - ni - na'e mo - ça, me - ni - na Da luz que meus o - lhos vê - em tão pu - ra Teus

A. **15** Lis - bo - a me - ni - na'e mo - ça, me - ni - na Da luz que meus o - lhos vê - em tão pu - ra Teus

58 Sib Sol- Lá7 Ré-

S. se - ios são as co - li - nas, va - ri - na Pre - gão que me traz à por - ta, ter - nu - ra Ci -

A. se - ios são as co - li - nas, va - ri - na Pre - gão que me traz à por - ta, ter - nu - ra Ci -

62 Ré- Sol- Dó Fá

S. da - de a pon - to luz bor - da - da To - a - lha à bei - ra mar esten - di - da Lis -

A. da - de a pon - to luz bor - da - da To - a - lha à bei - ra mar esten - di - da Lis -

66 Sib Sol- Lá7 Ré-

S. bo - a me - ni - na'e mo - ça, a - ma - da Ci - da - de mu - lher da min - ha vi - da

A. bo - a me - ni - na'e mo - ça, a - ma - da Ci - da - de mu - lher da min - ha vi - da

4 70 Percussão (Chula) Refrão Ré- Sol- Dó Fá

S. Lis - bo - a me - ni - na'e mo - ça, me - ni - na Da luz que meus o - lhos vê - em tão pu - ra Teus

A. Lis - bo - a me - ni - na'e mo - ça, me - ni - na Da luz que meus o - lhos vê - em tão pu - ra Teus

82 Sib Sol- Lá7 Ré-

S. se - ios são as co - li - nas, va - ri - na Pre - gão que me traz à por - ta, ter - nu - ra Ci -

A. se - ios são as co - li - nas, va - ri - na Pre - gão que me traz à por - ta, ter - nu - ra Ci -

86 Ré- Sol- Dó Fá

S. da - de a pon - to luz bor - da - da To - a - lha à bei - ra mar esten - di - da Lis -

A. da - de a pon - to luz bor - da - da To - a - lha à bei - ra mar esten - di - da Lis -

90 Sib Sol- Lá7 Ré-

S. bo - a me - ni - na'e mo - ça, a - ma - da Ci - da - de mu-lher da min - ha vi - da. Lis -

A. bo - a me - ni - na'e mo - ça, a - ma - da Ci - da - de mu-lher da min - ha vi - da. Lis -

94 Coda Final Sol- Dó7 Fá Sib

S. bo - a do meu a - mor, dei - ta - da, Ci - da - de por mi - nhas mãos, des - pi - da, Lis -

A. bo - a do meu a - mor, dei - ta - da, Ci - da - de por mi - nhas mãos, des - pi - da, Lis -

98 Sol- Midim Lá7 Ré-

S. bo - a me - ni - na'e mo - ça, a - ma - da, Ci - da - de mu-lher da mi - nha vi - da.

A. bo - a me - ni - na'e mo - ça, a - ma - da, Ci - da - de mu-lher da mi - nha vi - da.

Anexo 20 – Planificação da 7ª aula da atividade – Viagem por Portugal – Espetáculo Musical

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turma	Professor titular	Diogo Gonçalves
3.º	20 mai 2016	45 minutos	6.º	H e G	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema					Recursos	
"Viagem por Portugal" – Espetáculo Musical (aula 7 de 10)					Computador, projetor, sistema de som, <i>YouTube</i> , piano e partituras (anexos)	
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação Audição 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo 	<ul style="list-style-type: none"> Melodia com acompanhamento Motivo/frase Organização dos elementos dinâmicos 	<ul style="list-style-type: none"> Fruição musical Motivação para o objetivo final Valorização da música tradicional portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> Visualização de vídeo (<i>youtube</i>) de uma interpretação do tema instrumental "Espanã Cañi"; Enquadramento/contextualização do arranjo a realizar para este tema (performance de movimento, voz e percussão corporal) 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
			<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem da coreografia e movimento do tema "Espanã Cañi" Desenvolvimento do pensamento analítico; 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição da partitura com arranjo para performance de movimento, voz e percussão corporal – leitura e interpretação da partitura sobre o suporte áudio instrumental visualizado 		
			<ul style="list-style-type: none"> Realização de música em conjunto; Desenvolvimento da memória auditiva; 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão dos temas musicais já aprendidos – "Senhora do Almurtão" e "Lisboa Menina e Moça" 		

Espanã Cañi

Pascual Marquina Narro

Voz + Perc $\text{||} \text{ } \frac{2}{4} \text{ } \text{||}$ 8 || pp ff fff || 2 ||

oh _____ O-lé

21 || f p 2 || ff 8 ||

ah _____ Toi - ro

35 || f ff on - da

45 || 7 || ff 24 || ff O - lé

Anexo 21 – Planificação da 8ª aula da atividade – Viagem por Portugal – Espetáculo Musical

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turmas	Professor titular	Diogo Gonçalves
3.º	23 mai 2016	45 minutos	6.º	G e H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema					Recursos	
"Viagem por Portugal" – Espetáculo Musical (aula 8 de 10)					Computador, projetor, sistema de som, piano e partituras (anexos às planificações anteriores)	
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação Audição 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo 	<ul style="list-style-type: none"> Melodia com acompanhamento Motivo/frase Simultaneidade de melodias Organização dos elementos dinâmicos 	<ul style="list-style-type: none"> Consolidação do trabalho realizado; Motivação para o objetivo final Consciencialização das dificuldades sentidas 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação individual de voz (escolha de um dos temas estudados pelo aluno) com acompanhamento ao piano 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
				<ul style="list-style-type: none"> Avaliação de execução na flauta (escolha de uma das vozes na introdução instrumental do tema "Ilhas de Bruma" e de um colega para tocar a outra) com acompanhamento ao piano 		

Anexo 22 – Planificação da 9ª aula da atividade – Viagem por Portugal – Espetáculo Musical

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turmas	Professor titular	Diogo Gonçalves
3.º	27 mai 2016	45 minutos	6.º	G e H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema					Recursos	
"Viagem por Portugal" – Espetáculo Musical (aula 9 de 10)					Computador, projetor, sistema de som, piano, flauta e partituras (anexos às planificações anteriores)	
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação Audição 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo Dinâmica 	<ul style="list-style-type: none"> Melodia com acompanhamento Motivo/frase Simultaneidade de melodias Organização dos elementos dinâmicos 	<ul style="list-style-type: none"> Consolidação do trabalho realizado Motivação para o objetivo final Consciencialização das dificuldades sentidas 	<ul style="list-style-type: none"> Ensaio geral dos temas estudados: "Gota de Água", "Ilhas de Bruma", "Senhora do Almurtão", "Lisboa Menina e Moça", "Espanha Cañi" 	Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores 	
				<ul style="list-style-type: none"> Trabalho sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos – ênfase na expressividade e aspetos qualitativos de enriquecimento do desempenho musical 		

Anexo 23 – Planificação da 10ª aula da atividade —Viagem por Portugal Espetáculo Musical

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
Período	Data	Tempo letivo	Ano	Turmas	Professor titular	Diogo Gonçalves
3.º	30 mai 2016	45 minutos	6.º	G e H	Professores estagiários	Diogo Carvalho Pedro Mota
Tema					Recursos	
"Viagem por Portugal" – Espetáculo Musical (aula 10 de 10)					Computador, projetor, sistema de som, piano, flauta e partituras (anexos às planificações anteriores)	
Área	Conceitos	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e metodologias		Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Interpretação Audição 	<ul style="list-style-type: none"> Timbre Forma Altura Ritmo Dinâmica 	<ul style="list-style-type: none"> Melodia com acompanhamento Motivo/frase Simultaneidade de melodias Organização dos elementos dinâmicos 	<ul style="list-style-type: none"> Consolidação do trabalho realizado Motivação para o objetivo final 	<ul style="list-style-type: none"> Ensaio geral dos temas estudados: "Gota de Água", "Ilhas de Bruma", "Senhora do Almurtão", "Lisboa Menina e Moça", "Espanha Cañi" Trabalho sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos – ênfase na expressividade e aspetos qualitativos de enriquecimento do desempenho musical 		<p>Observação direta de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Interpretação e expressividade Participação e interesse Comportamentos, atitudes e valores

A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo

João Nogueira (FCSH/CESEM- Universidade NOVA de Lisboa)

Introdução

A música é uma das actividades que definem a humanidade. Em algumas culturas australianas diz-se que "sem uma canção, não és nada" (Dillon & Chapman, 2005, p. 189). Levitin (2008) mostra como a natureza humana se define em 6 canções: canções de amizade, de alegria, de conforto, de conhecimento, de religião e de amor. Profundamente ligadas às emoções, as canções têm um papel significativo em várias circunstâncias da vida. Todos nos envolvemos em música, enquanto ouvintes, executantes ou compositores, pensando ou fazendo música. Na nossa mente ou de forma audível para outros, a música acompanha-nos em quase todos os momentos. É esta centralidade que torna imprescindível a existência da educação musical nos currículos escolares. Recentemente, a educação musical para todas as crianças ficou reduzida ao 2.º ciclo. A música nas actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo não abrange todas as escolas, depende das condições locais e não tem uma qualidade assegurada (ver os relatórios de acompanhamento da APEM: <http://www.apem.org.pt/page20/page82/page82.html>). No 3.º ciclo, não fazendo parte da matriz curricular geral (<http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-3o-ciclo>), as ofertas de escola terão um impacto residual. A educação musical foi a única disciplina para a qual não foram desenvolvidas metas pelo governo anterior. Com óbvias vantagens para a liberdade de ensino do professor - ver, por exemplo, a posição de Salbergh (2011) ou de Ravitch (2013) - demonstra a pouca consideração em que é tida a música na educação básica.

O propósito deste estudo é o de mostrar que a música está presente na vida dos indivíduos e tem um papel fundamental nos alunos do 2.º ciclo. As relações com 2 variáveis centrais para o desenvolvimento escolar, envolvimento e auto-eficácia escolar podem ajudar a entender a centralidade da música.

Música e musicadores

Todos somos musicadores (Elliot, 2005). É essa ideia de um fazer ou ser musical, incluindo todas as formas de participação na música – desde tocar e escutar a música até vender bilhetes para um concerto, por exemplo - que Small (1998) designa por "musicking". As crianças estão envolvidas musicalmente quando tocam, dançam, escutam ou mesmo quando ouvem as canções na sua mente. A canção é forma em que transformamos qualquer trecho musical quando o ouvimos “na nossa cabeça” (Levitin, 2008). “All children, to a greater or lesser degree, are musical.” (Campbell, 2010, p. 216). José Afonso dizia que fazia música como quem faz um par de sapatos.

Uma actividade quotidiana como outra qualquer, a música é mais importante do que a matemática. Como diz uma professora de educação musical ao seu aluno que não trouxe o

material para a aula: “Tu só usas a matemática quando vais às compras. A música acompanha-te o dia todo”.

Envolvimento na escola

Por envolvimento entende-se o investimento na aprendizagem escolar com base no esforço para compreender as matérias ensinadas na escola, interiorizá-las e incorporá-las no quotidiano (Newman, Wehlage, & Lamborn, 1992). O envolvimento na escola foi definido por Veiga (Veiga et al., 2012) como a vivência de atração centrípeta do aluno para a escola e tem sido operacionalizado de modo a valorizar o grau em que os alunos estão ligados e comprometidos com a escola, e motivados para aprender. Existe acordo quanto à natureza multidimensional do envolvimento na escola, sendo frequentemente apresentado como um constructo com as dimensões cognitiva, afectiva, comportamental e agenciativa (Veiga et al., 2012). A dimensão cognitiva refere-se a todos os elementos de processamento da informação veiculada pela escola, suas relações e planos. O sentido de integração e pertença à escola descreve a dimensão afetiva do envolvimento na escola enquanto que a conduta nas aulas, a atenção e o absentismo constituem elementos da dimensão comportamental. A dimensão agenciativa refere-se ao aluno como agente de ação, com iniciativa e capacidade de intervenção.

A importância do envolvimento justifica-se pela sua associação com a aprendizagem (Ainley, 1993; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996), com os resultados escolares, com o desempenho em testes estandardizados (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003; Finn & Rock, 1997) e com as taxas de escolaridade concluída. Além da relação com os resultados escolares, também existe uma ligação entre os padrões de envolvimento e indicadores de depressão, delinquência, e de uso de substâncias (Li & Lerner, 2011).

Auto-eficácia

Tomar a decisão de agir de certa forma, implica que a pessoa saiba fazer a acção e se sinta capaz de fazer essa acção. O termo "auto-eficácia" foi cunhado por Albert Bandura (1977) para se referir a este sentimento, que é uma expectativa de eficácia pessoal. "Nestas condições específicas, sou capaz de fazer... (a acção desejada)". O estado de espírito (os pensamentos) e o estado de corpo (os aspectos fisiológicos) juntam-se à informação acerca da competência para emitir o juízo sobre se está capaz de executar o necessário curso de acção. É, portanto, um parecer sobre a disponibilidade da competência numa dada ocasião. O melhor atleta do mundo, estando lesionado, terá uma muito baixa auto-eficácia. O sentimento de poder (Aleksiuk, 1996) é a base para uma acção efectiva. Há toda uma linha de investigação que demonstra a importância da auto-eficácia (ver Bandura, 1997 e Pajares, 2009). Por exemplo, Stajkovic e Luthan (1998) mostraram que a auto-eficácia está fortemente relacionada com o desempenho no trabalho. A sua importância na educação é realçada por Bandura (1986) quando diz que "os alunos que desenvolvem um forte sentido de auto-eficácia estão bem equipados para se educarem a si próprios quando têm de confiar na sua própria iniciativa (p. 417)".

A auto-eficácia influencia a motivação, a aprendizagem e o sucesso académico (Pajares, 1996; Schunk & Pajares, 2002). A confiança dos alunos nas suas competências académicas antecipa melhores notas relativamente aos que não têm essa confiança. As aspirações académicas daqueles são superiores às dos alunos com baixa autoeficácia. Também passam mais tempo nas tarefas escolares em casa e associam as actividades de aprendizagem à experiência óptima (Bassi, Steca, Fave & Caprara, 2007). O mesmo efeito é aparente no

domínio social, com os alunos que acreditam nas competências sociais a esperar o sucesso nos encontros (Pajares, 2006).

A noção de auto-eficácia escolar utilizada neste estudo pode dividir-se em três domínios (Muris, 2001). A auto-eficácia académica, relativa a lidar com as questões académicas, a auto-eficácia social, relativa a lidar com situações sociais e a autoeficácia emocional, a “capacidade percebida para lidar com emoções negativas (p. 146)”.

Envolvimento na escola e auto-eficácia escolar

O envolvimento comportamental é indiciado por comportamentos observáveis de esforço e de persistência. Uma das funções da auto-eficácia é a de manter a pessoa na tarefa, apesar dos fracassos (Bandura, 1997). A qualidade desse esforço reflecte o envolvimento cognitivo (Linnenbrink & Prinrich, 2003). Quanto ao envolvimento afectivo, níveis elevados de ansiedade, especialmente de ansiedade aos testes, estão negativamente relacionados com a aprendizagem e com o desempenho (Zeidner, 1998). Por outro lado, os alunos com níveis baixos de auto-eficácia geralmente vivenciam emoções negativas como ansiedade ou depressão (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Associados com a auto-eficácia costumam estar emoções positivas (Bandura, 1997). Gostar ou achar-se competente, o que vem primeiro? Apesar de a crença de que é preciso interessar primeiro os alunos para que aprendam estar bastante arraigada nos professores, há outras alternativas (Linnenbrink & Prinrich, 2003). Para Bandura (1997), os indivíduos primeiro desenvolvem um sentimento de competência ou de eficácia numa actividade e é daí que desenvolvem o interesse e a valorização dessa actividade. A dimensão agenciativa implica directamente a auto-eficácia, pois o aluno só se verá como agente na medida em que acredita na sua competência. Assim, a auto-eficácia tem um papel importante no envolvimento dos alunos nas aulas (Linnenbrink & Prinrich, 2003). De acordo com estes autores, isso dá esperança aos professores porque a auto-eficácia dos alunos é inerentemente modificável e sensível ao contexto da sala de aula.

O objectivo deste trabalho é o de aumentar a percepção da importância da música para os alunos através de uma intervenção breve que inclui uma conversa em aula e uma avaliação da presença da música nas 24 horas anteriores. As variáveis de envolvimento e auto-eficácia escolar são introduzidas para perceber se a ligação à escola e as expectativas de eficácia contribuem para a importância dada à música e o seu papel no aumento dessa importância.

Método

O presente estudo é a avaliação do impacto de uma intervenção breve sobre a percepção da importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo.

Participantes

Os participantes do presente estudo foram 282 alunos do 2º ciclo (229 do 5.º ano e 53 do 6.ºano de 4 escolas básicas de Lisboa.

Instrumentos

Envolvimento dos alunos na escola

O envolvimento dos alunos na escola foi avaliado por 8 itens. Seleccionaram-se 4 do questionário EAE-E4D (Veiga, 2013; Veiga, Bahia, Nogueira, Melo, Caldeira, Festas, Taveira, Janeiro, Conboy, Carvalho, Galvão, Almeida, & Pereira, 2012), representando as 4 dimensões do envolvimento. Os quatro restantes reflectem o gosto por música e por disciplinas específicas. Esta escala apresentou uma consistência interna razoável ($\alpha=0,72$).

Auto-eficácia

Os 7 itens desta escala incluem um item de cada sub-escala do Questionário de Auto-Eficácia Escolar (Nogueira, 2008): académica, social e emocional. Os restantes dizem respeito a conseguir tocar um instrumento e ser capaz de ter boas notas nas disciplinas. Esta escala apresentou uma consistência interna razoável ($\alpha=0,71$).

Importância da música

O item “Na minha vida, a música em geral:” foi respondido no início e no fim da aula numa escala de “É muito importante”, “É importante”, “Às vezes é importante”, “É pouco importante”, “Não tem importância”. Além disso, o questionário incluiu ainda 2 itens sobre se o aluno tem e gostaria de ter aulas de música fora da escola (ver anexo 1).

Procedimento

O questionário foi aplicado colectivamente em sala de aula pelo respectivo professor de educação musical. Após a resposta à questão sobre a importância da música e às questões de envolvimento e de auto-eficácia, desenvolveu-se uma conversa colectiva sobre a importância da música, em que o professor ia colocando as respostas no quadro, acrescentando mais possibilidades para os seguintes temas:

O que é música?

O que é musicar – musicking (Small, 1998) - fazer ou ter/ser música?

O que são actos musicais? Quais os actos envolvidos ou relacionados com o fazer musical?

Com quem? As pessoas e os locais (colegas, família, da igreja, da escola).

Que emoções lhe estão ligadas?

De que gostam e como gostam: saber cantar ou tocar Como aprendem as músicas?

O que querem saber sobre música?

Em seguida, os alunos assinalam, desde a mesma hora do dia anterior, as horas em que estiveram envolvidos com música. Esta forma de avaliar será mais fiável, no sentido em que

apela a uma memória recente, mas também exagera o peso da música. Isto acaba por ser uma manipulação para maximizar o número de horas dedicadas à música. Basta ter havido qualquer actividade musical para ser contabilizada uma hora. Depois de apurarem a quantidade de horas, os alunos voltam a responder à primeira questão acerca da importância da música.

Resultados

A tabela 1 mostra as estatísticas descritivas do envolvimento, da auto-eficácia e das horas com música. Estas variáveis têm todos os valores em proporções que seguem uma distribuição normal.

Tabela 1 - *Estatísticas descritivas*

	Média	Desvio-padrão	α
Envolvimento	26,93	4,41	0,72
Auto-eficácia	27,09	4,24	0,71
Horas	8,05	4,86	

A quantidade de horas em que a música esteve presente, entre 0 e 24, tem uma média de 8,05 e um desvio-padrão de 4,86. Isto, apesar de os valores extremos serem claramente exagerados, indica uma forte presença da música na vida diária.

Tabela 2 - *Estatísticas descritivas*

	Sim	Não	Não responde
Tem aulas de música	64	215	3
Quer aulas de música	127	146	9

Cerca de 76% dos alunos não teve ou tem aulas de música fora da escola e 45% gostaria de ter essas aulas (Tabela 2).

A importância atribuída à música é de 3,90 e de 4,12 e aumenta em 1 ponto em 25% dos participantes (Tabela 3). A diferença é estatisticamente significativa ($t(259) = -3,92, p < 0,01$).

Tabela 3 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

	Média	Desvio-padrão	t
ImpMúsica1	3,90	1,12	-3,92**
ImpMúsica2	4,12	1,04	

** Significativo para $p < 0.01$ (bilateral).

Se considerarmos a vontade de ter aulas além da educação musical, verificamos uma diferença significativa entre as 2 avaliações, de acordo com um teste t de Student para amostras independentes (Importância 1: $t(271) = -6,12$, $p < 0,01$ e Importância 2: $t(249) = 4,55$, $p < 0,01$). Nas tabelas 4 e 5 verifica-se que o aumento para os que não querem ter aulas é mais significativo.

Tabela 4 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

Não quer ter aulas	Média	Desvio-padrão	t
ImpMúsica1	3,55	1,14	-4,22**
ImpMúsica2	3,87	1,12	

** Significativo para $p < 0.01$ (bilateral).

Tabela 5 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

	Média	Desvio-padrão	t
ImpMúsica1	4,31	0,88	-2,01*
ImpMúsica2	4,44	0,80	

* Significativo para $p < 0.05$ (bilateral).

A correlação entre o envolvimento e a auto-eficácia é elevada ($r = 0,70$) e ambas as variáveis estão relacionadas com a importância da música (Tabela 4). Também correlacionadas entre si, a diferença entre a importância inicial e final não tem qualquer relação com o envolvimento e a auto-eficácia. As horas com música correlacionam-se fracamente com as outras variáveis.

Tabela 6 - Intercorrelações

	Auto- eficácia	ImpM1	ImpM2	Dif	Horas
Envolvimento	0,70**	0,43**	0,49**	0,02	0,16*
Auto-eficácia		0,33**	0,36**	0,07	0,10
Importância Música1			0,68**	0,45**	0,14*
Importância Música 2				-0,35**	0,26**
Diferença 1 e 2					- 0,14*

* Significativo para $p < 0.05$ (bilateral).

** Significativo para $p < 0.01$ (bilateral).

Foi utilizada uma regressão linear múltipla, com selecção *Stepwise* das variáveis, para determinar as que influenciam a diferença entre as avaliações da importância da música. A regressão permitiu identificar as variáveis “Horas com música” ($\beta = -0,18$; $t(224) = -2,72$, $p < 0,01$) e “Querer aulas de música fora da escola” ($\beta = 0,15$; $t(224) = 2,27$, $p < 0,05$) como preditores da diferença entre a importância inicial e final. Embora significativa, a variabilidade explicada da diferença é diminuta ($F(1,224) = 5,17$, $p < 0,05$; $R^2 = 0,04$).

Discussão

A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo manifesta-se, por um lado, pela avaliação média de “É importante” (3,90 e 4,12) e, por outro, pela quantidade de horas em que assinalam a presença de actividades musicais (média de 8 horas). Menos de 25% dizem ter aulas de música fora da escola, mas quase metade gostaria de ter.

Além da relação entre o envolvimento e a auto-eficácia já prevista, revela-se uma relação moderada destas com a importância da música. Uma explicação possível é a de a música ser uma das componentes da escola e das competências nela desenvolvida e, por isso, ser parte daquelas variáveis.

Os resultados mostram que a avaliação da importância da música é significativamente mais elevada depois da breve intervenção e um quarto dos alunos aumenta um ou mais pontos.

As horas assinaladas com música são o principal preditor do aumento da diferença. Embora este efeito seja muito fraco, vai na direcção de que a intervenção resultou numa maior valorização da música. Como a vontade de ter aulas já indica a valorização da música, as mudanças neste grupo foram escassas (eventualmente haverá um efeito de tecto).

A atribuição à intervenção realizada das diferenças entre a importância inicial e final é, portanto, lícita, mas não é possível discriminar entre os seus elementos. A conversa sobre os usos da música, que induz a ideia de que muitos actos são musicais, já terá predisposto os alunos a assinalar um maior número de horas. Ao contabilizar o número de horas assinaladas, que exageram o tempo passado com música, terá servido de uma nova âncora (Kahneman, 2011) para a avaliação final.

Tornamo-nos mais musicais quando somos guiados por um professor. Para ser um professor excelente, de acordo com Elliot (2005), é preciso aprender a reflectir sobre os esforços para desenvolver e emparelhar a musicalidade dos alunos com desafios musicais

adequados. Para isso, é essencial conhecer essa musicalidade que todos os alunos têm. Reconhecer a importância da música na nossa vida é mais um passo para nos humanizarmos.

Referências

- Ainley, M. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 85*, 395-405.
- Aleksiuk, M. (1996). *Power therapy: Maximizing personal well-being through self-efficacy*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Bandura, A., (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 258–269.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 301–312.
- Campbell, P. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press
- Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*, 417-424.
- Dillon, S., & Chapman, J. (2005). 'Without a song you are nothing': Songwriters' perspectives on indigenising tertiary music and sound curriculum. In P. S. Campbell, et al. (Eds.), *Cultural diversity in music education* (pp. 189-198). Samford Valley, Australia: Australian Academic Press.
- Elliott, D. J. (Ed.). (2005). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Finn, J. D., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82* (2), 221-234.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar, depressa e devagar*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Levitin, D. (2008). *The world in six songs: How the musical brain created human nature*. New York: Dutton.

- Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, 47 (1), 233-247.
- Miller, R. B., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B., & Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Newman, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teacher's College Press.
- Nogueira, J. (2008). Validation of a measure of self-efficacy for youngsters. In INTED2008 Proceedings CD. Valência: IATED. ISBN: 978-84-612-0190-7.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2009). Information on self-efficacy: A community of scholars. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/self-efficacy.html>
- Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Knopf Doubleday.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. New York: Teachers College Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego: Academic Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441-450.
- Veiga, F. H., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., Pereira, T. (2012). Portuguese Adaptation of "Students Engagement in School International Scale" (SEIS). *Atas da Conferência ICERI2012*, Madrid, Espanha.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: Differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo & J. Bonito (Eds.), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Anexos

Responde, por favor, às seguintes questões, colocando um “X” na frase que indica a tua opinião. Muito obrigado pelas respostas sinceras.

1. Na minha vida, a música em geral (não só na disciplina de educação musical):

É muito importante	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--------------------	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

2. Gosto de música (não só na disciplina de educação musical):

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

3. Sou capaz de aprender a cantar ou a tocar um instrumento musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

4. Durante as aulas, coloco questões aos professores:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

5. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

6. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

7. Perturbo as aulas propositadamente:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

8. Consigo passar a todas as disciplinas:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

9. Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

10. Consigo controlar os meus sentimentos:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

11. Gosto da disciplina de educação musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

12. Gosto da disciplina de matemática:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

13. Gosto da disciplina de português:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

14. Consigo ter boas notas na disciplina de educação musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

15. Consigo ter boas notas na disciplina de matemática:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

16. Consigo ter boas notas na disciplina de português:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

Tens ou tiveste aulas de canto ou de instrumento musical fora da escola?

Não	Sim
-----	-----

Gostarias de ter aulas de canto ou de instrumento musical fora da escola?

Não	Sim
-----	-----

Assinala com um “S”, se fizeste ou estiveste em algum ato musical , ou “N”, se nada de musical existiu em cada uma das últimas 24 horas :

01:00	02:00	03:00	04:00	05:00	06:00	07:00
09:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00
17:00	18:00	19:00	20:00	21:00	22:00	23:00

Total de horas com atos musicais: ____ horas

Depois desta reflexão, volta a responder à questão inicial. Podes mudar de opinião. Muito obrigado pela tua resposta sincera.

17. Na minha vida, a música em geral (não só na disciplina de educação musical):

É muito importante	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--------------------	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

00:00	
08:00	
16:00	

